ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ: **УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ**

ВІСНИК
УНІВЕРСИТЕТУ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
Заснований у жовтні 2010 р.
Виходить 2 рази на рік

СЕРІЯ

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Головко М.Б.
Проблеми сімейного виховання у працях представників суспільно-педагогічного руху 60-х років XIX століття 8

Жданюк А.В.
Щодо історико-філософських аспектів розвитку уявлень про конфлікт у системі правовідносин 14

Ковальчук О.С., Потапюк Л.М.
Забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах: міжнародний досвід 21

Корольова Л.В.
Становлення і розвиток системи підготовки викладачів іноземної мови в Румунській Республіці 27

Мовчан Л.В.
Сучасний погляд на якість вищої освіти в Україні 32

Осадчий В.В.
Фактори впливу на розвиток дизайну як науки 38

Розлуцька Г.М.
Особливості розвитку освіти духовенства у Закарпатті (кінець XVIII – початок XIX століття) 45

Програмні цілі – висвітлення результатів новітніх досліджень та досягнень педагогічної та психологічної науки за всіма теоретичними і практичними напрямами.

Для наукових працівників, фахівців-педагогів та психологів, студентів, широкого кола дослідників педагогічної і психологічної галузей науки.

Матеріали публікуються змішаними мовами.

Журнал «Вісник Університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» затверджений у Переліку наукових фахових видань рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України (наказ від 10.05.2017 р. № 693).

Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія» зареєстровано в міжнародних наукометричних базах Ulrich's Periodicals Directory та Google Scholar.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 2 від 21.04.2017 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 22577-12477ПР від 20.02.2017 р.

1 (13) 2017

Таможська І.В.
Оцінка університетською спільнотою ролі та значення інституту приват-доцентури в університетах України (друга половина XIX – початок XX століття) 52

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бондаренко З.П.
Соціальне здоров'я студентів у контексті розвитку волонтерства 59

Ніколенко Л.М.
Розвиток соціальних навичок у дітей з порушеннями аутичного спектра в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору 67

Переворська О.І.
Проблема розвитку студентами комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ 73

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Агіляр Туклер В.В.
Виховання ініціативності дітей у ігровій діяльності: сучасний стан 80

Дніпрова О.А., Когут А.Р.
Місце внутрішньої мотивації в профілактиці емоційного вигорання 86

Єрмолаєва Т.В., Шваб К.В.
Гендерні стереотипи у сучасному українському суспільстві 92

Зайцева І.О., Павлюкова Н.Ф., Легостаєва Т.В., Мисюра А.О.
Ефективність застосування різних педагогічних прийомів на уроках біології залежно від психологічних характеристик учнів 97

Коломійчук І.М.
Автентичні матеріали як ефективний засіб забезпечення соціокультурного спрямування процесу навчання іноземної мови 102

Комісаренко Н.О.
Зміст, форми і методи моніторингу якості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі 106

Кофан І.М., Бєлова Л.В.
Індивідуально-психологічні детермінанти педагогічної антиципації вчителів 112

Олійник І.В.
Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів 118

Передерій О.Л.
Система педагогічних впливів як чинник формування самооцінки старшокласників вальдорфської школи 126

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР –
Б.І. ХОЛОД, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Редакційна рада

Заступник головного редактора
А.О. Задоя, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

С.Б. Вакарчук, доктор фізико-математичних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
В.В. Зірка, доктор філологічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
В.А. Павлова, доктор економічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
О.В. Пушкіна, доктор юридичних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Редакційна колегія серії

Головний редактор серії
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
заступник головного редактора серії
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
С.М. Амеліна, доктор педагогічних наук, професор
С.П. Кожушко, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
В. Крігер, доктор філософії, професор (Німеччина)
Т.О. Пахомова, доктор педагогічних наук, професор
В.А. Полторак, доктор філософських наук, професор
А.П. Самодрин, доктор педагогічних наук
(Кременчуцький інститут Університету імені Альфреда Нобеля)
С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
Т.І. Сущенко, доктор педагогічних наук, професор
С.Я. Харченко, доктор педагогічних наук, професор
І.Ф. Ісаєв, доктор педагогічних наук, професор (Росія)
Дж.Л. Ліонтас, доктор (США)
Е. Френдо, магістр (Німеччина)
В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор
Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор
Г.І. М'ясоїд, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
О.В. Лебідь, кандидат педагогічних наук, доцент
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)
І.В. Олійник, кандидат педагогічних наук,
відповідальний секретар
(Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро)

© Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2017
© Університет імені Альфреда Нобеля, оформлення, 2017

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Беспарточна О.І., Зюман Г.Ю.
Особливості застосування ділових ігор під час вивчення графічного дизайну студентами інженерних спеціальностей 131

Богдан Ж.Б., Солодовник Т.О., Середа Н.В.
Особистість викладача як чинник ефективної підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності 138

Бондаревська О.М.
Структура дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов 144

Борисенко В.В., Гагіна Н.В.
Компетентнісне навчання в контексті мовної підготовки студентів вищої школи 149

Верченко Л.С.
Проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: концептуальний етап 155

Волкова Н.П.
Засоби стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів 161

Гаркуша І.В., Кравець Р.Е.
До формування культури мовлення особистості психолога-практика 170

Горбань С.І.
Можливості інформаційно-комунікативних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису 175

Демідова Ю.Є., Шахова Г.А.
Формування компетенцій з безпеки професійної діяльності як важлива складова підготовки магістрів у вищих навчальних закладах 182

Знанецька О.М., Цвєтаєва О.В.
Роль комунікативної компетентності у навчанні іноземних мов 188

Каленик О.О., Цареградська Т.Л., Тарасова Т.В.
Методичні аспекти оптимізації процесу навчання студентів-іноземців на підготовчих відділеннях ВНЗ України 194

Кондрашова О.В.
Організація особистісно орієнтованого контакту майбутніх менеджерів з передовими практиками засобами дистанційної підтримки: досвід упровадження 199

Макхулі Іхаб
Формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин як сучасна міждисциплінарна проблема 205

Medynska S.I., Sokolova K.V.
The strategic approach to forming the foreign language competence of would-be experts in the framework of the contemporary educational standards 212

Ольховська А.С.
Зміст та структура курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» 216

Pavlenko O.O., Triakina O.O., Timchenko-Mikhailidi N.S.
The main directions of the international and european standards implementation in professional training of specialists in the field of customs 223

Павлова В.А.
Педагогічні роздуми щодо формування компетентностей майбутніх фахівців для сфери підприємництва 230

Пінська О.Л.
Самопізнання як детермінанта професійного самовдосконалення майбутнього вчителя 236

Піскова Ж.В., Козинець І.І.
Ділова гра «Організація бухгалтерського обліку» як елемент тренінгу та апробація спеціальних компетенцій студентів 241

Прошкін В.В.
Формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ 247

Пугач В.Б., Яремчук Л.І.
Проблема формування комунікативної особистості у процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов 253

Пучков І.Р.
Використання змішаного навчання при підготовці вчителів початкових класів 260

Самодрин А.П.
До питання концептуалізації педагогічної організації у світлі космізації знання 265

Сорока Н.А.
Психологічне обґрунтування переваг емпіричного підходу у вивченні іноземної мови як освітнього процесу майбутніх фахівців.....273

Тарнопольський О.Б.
Експерієнційні види навчальної діяльності у конструктивістському підручнику з англійської мови для студентів спеціальності «Туризм» 281

Черевко С.В.
Удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної і неформальної освіти.....289

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Кабанова М.Р., Плеханова Т.М., Черняк Н.О.
Про деякі інноваційні тенденції у навчанні іноземної мови у вишах України 296

Твердохліб А.І.
Смарт-технології як основа формування сучасних тенденцій освіти 301

Tokarieva A.V.
Serious video games in foreign language education 306

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Лебідь О.В.
Принципи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами 312

РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS).....321

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Holovko M.B.
Issues of family upbringing in the writings of representatives of public and educational movement of 60s in the 19th century 8

Zhdanyuk A.V.
Historical and phylosophical aspects of developing views on conflict in the system of juridical relationships 14

Kovalchuk O.S., Potapiuk L.M.
Ensuring academic integrity in institutions of higher education: international experience 21

Korolyova L.V.
Formation and development of eductional system of training teachers of foreign languages in the Romanian republic 27

Movchan L.V.
Modern view on the quality of higher education in Ukraine 32

Osadchiy V.V.
Factors influencing the development of design as a science 38

Rozlutska G.M.
The features of development of clergy education in Transcarpathia (the end of the eighteenth century – the beginning of the nineteenth century) 45

Tamozhska I.V.
The university community evaluation of the role and importance of part-time associate-professorship in universities of Ukraine (the second half of the 19th – the beginning of the 20th century) 52

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CORRECTION PEDAGOGY AND AND SOCIAL WORK

Bondarenko Z.P.
Students' social health in the context of developing volunteering 59

Nikolenko L.M.
Development of social skills in children with disorders of autistic spectrum in integrated children's camps 67

Perevorska O.I.
The problem of development by students of communicative potential in pre-schoolers with general speech underdevelopment 73

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PERSONALITY TEACHING, UPBRINGING, AND DEVELOPMENT

Agiliar Tukler V.V.
Developing pro-activity in children in play activities: the modern state 80

Dneprova O.A, Kogut A.R.
The role of intrinsic motivation in prevention of emotional burnout 86

Ermolayeva T.V. Shvab K.V.
Gender stereotypes in modern Ukrainian society 92

Zaytzeva I.O., Pavlyukova N.F., Legostayeva T.V., Mysyura A.O.
The effectiveness of different teaching methods at biology lessons depending on the psychological characteristics of students 97

Kolomiychuk I.M.
Authentic materials as the effective means of providing the socio-cultural direction in foreign language teaching 102

Komisarenko N.O.
Methods, forms, and content of quality monitoring of organizing the educational work at a higher educational establishment 106

Kofan I.M., Belova L.V.
Individual psychological determinants of teachers' pedagogical anticipation 112

Oliynyk I.V.
Causes and prevention of teachers' burnout syndrome 118

Perederiy O.L.
The system of pedagogical influence as a factor in the formation of self-concept of Waldorf school senior pupils 126

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bespartochna O.I., Zuman G.Yu.
Peculiarities of using simulations while teaching graphic design to future engineers 131

Bogdan Zh.B., Solodovnyk T.O., Sereda N.V.
Teacher personality as a factor of students-psychologists' effective training
for future professional activities.....138

Bondarevska O.M.
The structure of the didactic model of students' individual strategies
in foreign language teaching process 144

Borysenko V.V., Gagina N.V.
Competency-based learning in the context of higher school language training 149

Verchenko L.S.
Designing techniques of developing social and communicative competence in future teachers
at higher education establishments while in the process of their master's degree training 155

Volkova N.P.
Ways of stimulation and motivation of students' creative activities 161

Harkusha I.V., Kravets R.E.
Developing verbal culture of practical psychologists' personalities.....170

Gorban S.I.
The possibilities of information and communication technologies in formation
of professional competence of future sacred art painters 175

Demidova Yu. E., Shakhova G.A.
Forming competence of safety of professional activities as an essential component
of master training at higher educational institutions.....182

Znanetska O.M., Tsvyetayeva O.V.
The role of communicative competence in foreign language teaching.....188

Kalenyk O.O., Tsaregradska T.L., Tarasova T.V.
Methodological aspects of optimization of training foreign students
at the preparatory departments of universities in Ukraine.....194

Kondrashova O.V.
Organization of future managers' individually oriented contact with best practices
by means of remote support: experience of implementation 199

Makhouli Ihab
Future teachers' readiness formation for working at schools of national minorities
as a modern interdisciplinary issue 205

Medynska S.I., Sokolova K.V.
The strategic approach to forming the foreign language competence of would-be experts
in the framework of the contemporary educational standards 212

Olkhovska A.S.
The course "Modern Translation Technologies. CAT-tools": content and structure.....216

Pavlenko O.O., Triakina O.O., Timchenko-Mikhailidi N.S.
The main directions of the international and european standards implementation
in professional training of specialists in the field of customs 223

Pavlova V.A.
Teacher's thoughts on how entrepreneurship students can develop their competence
in undergraduate junior years of study 230

Pinska O.L.
Self-perception as a determinant of professional self-improvement of a future teacher.....236

Piskova Z.V., Kozinets I.I.
Simulation «Accounting organization» as a part of students' special
competencies training and testing 241

Proshkin V.V.
The formation of design competence of future engineers by means of ICT 247

Pugatch V.B., Yaremchuk L.I.
The issue of forming communicative personality in the process of preparation
of future teachers of foreign languages 253

Puchkov I.R.
Using blended learning while training primary school teachers.....260

Samodryn A.P.
To the issue of conceptualizing pedagogic organization in the light of knowledge cosmization 265

Soroka N.A.
Psychological justification of the experiential approach to second language learning as learner education..... 273

Tarnopolsky O.B.
Experiential learning activities in the constructivist textbook of English for students majoring in tourism 281

Cherevko S.V.
Professional and pedagogical competences development of teachers-trainers in the process of professional development by means of formal and non-formal education 289

STATE-OF-THE-ART TEACHING/LEARNING TECHNIQUES IN HIGHER EDUCATION

Kabanova M.R., Plekhanova T.M., Chernyak N.O.
On some innovative tendencies of teaching foreign languages at higher educational institutions in Ukraine 296

Tverdokhleb A.I.
Smart-technologies as a ground for development of today's educational trends 301

Tokarieva A.V.
Serious video games in foreign language education 306

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Lebid O.V.
The principles of strategic management of secondary schools 312

ABSTRACTS 321

Усі права застережені. Повний або частковий передрук і переклади дозволено лише за згодою автора і редакції. При передрукуванні посилання на «***Вісник Університету імені Альфреда Нобеля***». ***Серія «Педагогіка і психологія»*** обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє точку зору автора і не відповідає за фактичні або статистичні помилки, яких він припустився.

Редактори: *Л.В. Пилипчак, М.С. Велес*

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 12.05.2017. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 29,75.
Тираж 300 пр. Зам. № .

Адреса редакції та видавця:
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Університет імені Альфреда Нобеля
Тел/факс (056) 778-58-66. **e-mail:** rio@duan.edu.ua

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 37.018.1

М.Б. ГОЛОВКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПРАЦЯХ ПРЕДСТАВНИКІВ СУСПІЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ 60-Х РОКІВ XIX СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто погляди на сімейне виховання дітей у працях представників суспільно-педагогічного руху 60-х років XIX століття. З метою аналізу та презентації історико-педагогічного матеріалу використано теоретико-структурний підхід. Це дозволило виявити в науковому доробку основні структурні елементи теорії сімейного виховання та простежити їх генезис у досліджуваний період.

Ключові слова: сімейне виховання, теорія сімейного виховання, основні структурні елементи теорії сімейного виховання, суспільно-педагогічний рух, погляди на сімейне виховання.

Постановка проблеми. Однією з ключових проблем сучасного державотворення є виховання дітей та молоді з урахуванням усіх його складових, усіх ланок, що виконували і виконують організаційну та виховну функції розвитку особистості. У реалізації цих завдань провідне місце посідає сім'я як інституція, де дитина народжується, формуються основи її характеру, моральних цінностей, ставлення до людей, природи, праці. Батьки й матері є носіями суспільних норм, традицій, моралі, класичних доброчесностей, що транслюються з покоління в покоління і закріплюються в життєвому досвіді дітей.

Актуальність підвищення та зміцнення виховного потенціалу сучасної сім'ї зумовлена тим, що вона як соціальний інститут відповідальна за весь комплекс відтворювання людини, вона є для дитини тим мікросоціумом, через який засвоюється духовна культура свого народу та людства загалом.

Сім'я і виховання дітей у сім'ї розглядаються в сучасних наукових дослідженнях як соціальна, культурологічна, демографічна, нормативно-правова, історична, психологічна та педагогічна проблема. І вивчення її у даному контексті з позиції історико-педагогічного дискурсу є не менш цікавим та актуальним.

У наш час сімейна педагогіка це галузь наукового знання, що інтенсивно розвивається. Заглиблюючись у проблеми сучасної науки та практики, ми не повинні втрачати і можливості конструктивного діалогу з минулим. Причому значення та зміст минулого досвіду полягає не у розповсюдженні (перенесенні) явищ минулого у сучасній виховній ситуації, а у розвитку з його допомогою гуманістичного мислення. Інтерес до минулого можна пояснити також розкріпаченням педагогічної свідомості, переглядом або ж новим прочитанням традиційної проблематики, відкриттям можливості об'єктивного висвітлення подій та фактів, особливо тих, які розглядалися тенденційно або залишилися невисвітленими (О. Сухомлинська).

© *М.Б. Головко, 2017*

Окремі питання змісту, форм і методів виховання у сім'ї, в тому числі дітей дошкільного віку, висвітлено у підручниках і загальних працях з історії педагогіки (З. Борисова, М. Грищенко, І. Зайченко, С. Єгоров, Л. Литвин, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Д. Федоренко, М. Шабаєва, М. Ярмаченко та ін.).

У деяких наукових працях характеризуються або певні відрізки часу у розвитку проблеми родинного виховання, або внесок окремих видатних вчених обраного досліджуваного періоду (Т. Алюнова, Р. Доватор, А. Плеханов, М. Стельмахович, І. Чувашев), або окремі проблеми сімейного виховання (А. Відченко, К. Воробйова, А. Говорун, Н. Зелевська, Н. Даведьянова, Л. Ковальчук та ін.).

Водночас слід відзначити, що, незважаючи на певну кількість наукових праць, окремих досліджень, недостатньою мірою вивчено наступність у розвитку прогресивних ідей з проблеми родинного виховання, поки що не здійснено цілісного історико-педагогічного дослідження, яке повно з урахуванням усіх відомих чинників та сучасної методології, логіки і закономірностей розвитку наукового знання висвітлило б становлення теорії сімейного виховання як самостійної інтегрованої системи знань. Саме тому і сьогодні зберігається потреба у проведенні цілісних аналітичних досліджень методологічних та теоретичних засад сімейного виховання, змісту, форм, методів, закономірностей, принципів, умов з метою творчого використання позитивного досвіду в сучасних умовах реформування державної сімейної політики та освітньої галузі. Хронологічно наше дослідження охоплює період другої половини XIX століття – початок XX століття.

Метою статті є спроба висвітлення поглядів на сімейне виховання дітей, що становили його наукові засади, у суспільно-педагогічному русі 60-х років XIX століття з позиції теоретико-структурного підходу.

Виклад основного матеріалу. Становлення сімейної педагогіки як самостійної галузі знань науки було розпочато порівняно недавно. До того ж сучасний науковий потенціал дошкільної і родинної педагогіки занадто великий та різноманітний, і з кожним роком накопичується все більше знань, розібратися у яких нелегко. Протягом тривалого часу результатом розвитку історії педагогіки, з одного боку, було накопичення широкого, але розрізненого матеріалу, з іншого – недостатнє його теоретичне обґрунтування, відсутність узагальнюючого знання багатьох наскрізних проблем історії педагогічної думки, надійного методологічного апарату. Ці недоліки стали відчутними тоді, коли головного статусу у науці набули інтегровані процеси, синтез накопичених знань. Отже, скарбниця педагогічних знань дуже багата, потрібен «інструмент», за допомогою якого ці знання можна привести до порядку, надати їм відповідну ієрархію, використовувати для аналізу та перетворення педагогічної дійсності. Цей «інструмент» має бути, на наш погляд, й одним із надійних засобів конструювання змісту навчального курсу з історії педагогіки в умовах швидкоплинного зростання інформаційного потоку, щоб забезпечити студентів необхідним та достатнім педагогічним знанням для професійної діяльності та сформувати вміння самостійно працювати з будь-якою історико-педагогічною інформацією.

У своєму дослідженні при вивченні накопичених знань ми скористалися оригінальним, на наш погляд, досвідом та ідеями створення, побудування педагогічних теорій, досвідом їх використання, викладеними у відповідних посібниках [2]. Для того, щоб вийти на певні засоби систематизації, упорядкування накопичених знань, їхньої оцінки, визначення одночасно унікальності та особливостей нарощування педагогічного знання згідно з проблемою нашого дослідження, маємо чітко усвідомити категоріальний склад сучасної теорії сімейного виховання як змістової та формалізованої системи знань (поєднання історичного та логічного підходів), щоб потім в історичній ретроспективі виявити витоки та тенденції розвитку основних структурних педагогічних елементів, що входять до складу теорії сімейного виховання (ідеї, поняття, закономірності, принципи та правила).

У науковій, методичній та навчальній літературі теорія сімейного виховання представлена в основному як змістова система знань, яка сформувалася на основі тривалого історичного розвитку. Як і всі галузі педагогічної науки, сімейна педагогіка розвивалася, вбираючи в себе весь позитивний досвід минулих часів. Як відбувався цей процес, яким був механізм зародження нових елементів наукового знання, яким чином вони досліджувалися педагогами у різні часи, які закономірності виявлялися у сімейному вихованні, яке місце воно

посідало у суспільстві – відповіді на ці питання допомагають розв'язувати проблемні питання історії та теорії сімейного виховання у їх діалектичній єдності на рівні створення сімейної педагогіки як сучасної самостійної галузі наукового знання.

В історії суспільного розвитку країни середина XIX століття характеризується поглибленням кризи кріпосницьких відносин у зв'язку з розвитком нового капіталістичного способу виробництва, застосуванням найманої праці в окремих галузях промисловості, підсиленням станового та класового розшарування населення, політичного розмежування суспільства, розгортанням національно-визвольного руху.

Найбільш значний розвиток школи і педагогіки відбувався у час важливих соціальних та освітніх реформ, які проводилися після скасування кріпосницького ладу (1861). Це була пора розквіту національної педагогіки, представники якої зробили гідний внесок у розвиток вітчизняної та світової педагогічної думки. Уряд серйозно зайнявся перебудовою шкільної системи.

На нашому ґрунті зростали ті ж ідеї, що і у Західній Європі Нового часу: ідеї національного та загальнолюдського виховання та освіти, науковості навчання та виховання, переходу від класичної школи до сучасної. Продовжувалася розробка теорії народності школи та педагогіки.

У суспільстві широко розповсюджувався погляд на освіту як на засіб перетворення умов життя та самої людини. У педагогіці зростала увага до окремої особистості. Водночас вивчення характеру, побуту, потреб народних мас розглядалося як необхідна умова для розробки принципів виховання та навчання.

У суспільно-педагогічному русі 60-х років проблеми родинного виховання посідали не менш важливе місце, ніж всі останні. Теорія сімейного виховання як частина цілісної педагогічної концепції створювалася на основі, по-перше, ідеї народності виховання, по-друге, ідеї громадянського призначення людини (єдності загальнолюдського та національного у справі виховання), виховання людини як активного громадського діяча, ідеї гуманістичного підходу до особистості у процесі виховання.

У ці часи в царині освіти працювали такі відомі діячі, як О.Духнович, Т. Шевченко, М. Драгоманов, М. Добролюбов, М. Шелгунов, М. Пирогов, К. Ушинський, Л. Толстой та інші. Вони відстоювали християнські, загальнолюдські та національні цінності, духовно-моральні ідеали, що становили основу їх творчого доробку, що стосувалися і сімейного виховання. Розглянемо їх внесок у розробку теоретичних засад означеної проблеми.

Видатний вчений-педагог, письменник та історик О. Духнович, визначаючи першорядне значення родинного виховання, свою передмову до «Народної педагогії» адресує саме батькам. Для нас цінним є той факт, що в цьому підручнику педагог частково розкриває погляди і на сімейне виховання. О. Духнович підкреслює, що батьки мають охороняти, зміцнювати здоров'я дитини, неабияку роль при цьому відіграє дотримання гігієни, натуральне харчування та фізичний розвиток дитини. Вчений-педагог вказує, що перша настанова, тобто виховання, належить батькам, добрий приклад яких допомагає в цьому. Якщо дитина бачить своїх батьків у праці, у молитві, то й сама буде молитись, працювати, чесно говорити й вчиняти. Педагог нагадує батькам основні прийоми виховання – приклад добрий подавати, люб'язно нагадувати, за добру справу хвалити, полюбити й обдарувати, а за зле тихенько покарати, не фізично, не покарання ради, а ради спрямування [1]. Важливим засобом родинного виховання О. Духнович вважав залучення дітей до праці, він визначив широке коло обов'язків дітей, виконання яких базується на фізичних можливостях (робота у саду, на городі, у дворі тощо). О. Духнович приділив увагу проблемі зайнятості дітей, бо, на його думку, всі діти повинні займатися корисними справами, дозвілля повинно бути спрямованим та корисним, інакше неробство призведе до марнослів'я, лінощів та злих вчинків.

На думку педагога, саме батьки мають запалити в серцях дітей любов до Бога, ближнього, родини й Батьківщини. Звертаючись до батьків, О.Духнович писав: «Дай синові твоєму здоровий розум, дай йому добрий нрав, дай йому науку, здібності, працелюбність, дай йому серце…дай йому добру волю…і дай йому все»[1, с. 204].

Сімейне виховання повинно враховувати природу дитини. Ось чому О.Духнович наполягав на вивченні природних особливостей дітей, індивідуальному підході до дітей, тому що вони за своєю природою здатні до різних «витівок».

Ідею народності виховання гаряче підтримував і Т. Шевченко. У творах Т.Шевченка ми знаходимо важливий фактологічний матеріал для характеристики української селянської родини. Простота і суворість, водночас лагідність у стосунках, повага один до одного, передусім до батька й матері, особливе становище жінки-матері, її турботливе та ніжне ставлення до дитини, дотримання звичаїв та вплив громади на внутрішньосімейне життя – такі основні риси селянської сім'ї виокремлює Т.Шевченко у свої творах. Засуджуючи важке становище українських жінок-наймичок, він із особливим захопленням і натхненням змальовує жінку-матір – берегиню домашнього вогнища й духовності нації. Захоплюючись вихованням дитини у селянській родині, поет водночас засуджував виховання у дворянських сім'ях («Прогулянка з задоволенням і не без моралі», «Близнюки»). У них матері часто відмовлялися від вигодовування своїх дітей, материнські обов'язки перекладали на найманих жінок (няньок та гувернанток).

Поета турбував стан жіночої освіти, коли більшість дівчат із сільських родин взагалі не вчилися, а дівчата-дворянки у привілейованих навчальних закладах навчалися тільки світських манер, а розвиток розумових здібностей та духовності просто ігнорувався. Т.Шевченко як справжній гуманіст відстоював рівноправність юнаків та дівчат в одержанні освіти, необхідність повноцінної жіночої освіти.

Активне обговорення педагогічних проблем у суспільстві, як відомо, почалося саме з публікації його статті «Питання життя» у «Морському збірнику» у 1856 році. Він закликав батьків до формування цілісної та правдивої людини з раннього дитинства, підкреслюючи необхідність вивчення особливостей маленьких дітей, врахування їх інтересів та можливостей. М. Пирогов у статті «Питання життя» писав, що виховувати людину – це зробити нас людьми: «Дайте виробитись і розвинутись внутрішній людині! Дайте їй час і засоби підкорити собі зовнішню, і у вас будуть і негоціанти, і солдати, і моряки, і юристи, а головне, у вас будуть люди і громадяни» [3, с. 213].

Велику цінність для сімейної педагогіки становлять висловлювання М. Пирогова про виховання дітей в сім'ї до школи. М. Пирогов, як і його сучасники-однодумці, вважав сім'ю неоціненним чинником у вихованні справжньої людини. Що стосується методів та засобів розумового виховання дитини у сім'ї, то М. Пирогов був упевнений в тому, що наочність у поєднанні зі словом – ось найбільш доречні засоби ефективного виховання. Мистецтво їх використання полягає у гармонійному поєднанні обох та врахуванні індивідуальності дитини.

Не менш цікавими є й такі думки М. Пирогова. Завжди знайдеться засіб торкнутися тієї струни дитячої індивідуальності, яка збудить увагу, а її можна пристосувати до навчання і викликати інтерес до слова і предмета. Не лише наочність, а й слово цікавить дітей, і навчання грамоти, причому саме у родині, що М. Пирогов вважав необхідною справою культурного суспільства. Навчання грамоти за допомогою наочності М. Пирогов вважав надійним засобом розвитку уважності та кмітливості. Слово ще може замінити наочність, але сама наочність ніколи не замінить слово. Наочність може залишитися у дитячій пам'яті, але враження від слова будуть більш цілісними і зв'язними. Те, що ми сприймаємо у дитинстві за допомогою слова, дуже легко перетворюється у певні образи. Отже, найбільш конструктивними є думки М. Пирогова щодо особливостей дитячої уваги, необхідності її вправляння, про співвідношення слова та наочності у вихованні, про розвиток у дитини здібностей до реальної освіти через «кмітливі ігри», пов'язані з пізнанням предметів та явищ оточуючого світу.

М. Пирогов зазначав, що уява дитини розвивається і діє за умови розвитку зовнішніх почуттів та понять. У дитини думка ніколи не випереджає уяву. Її живить спілкування з природою, спостереження за нею, і батьки не повинні порушувати цей процес розвитку дитячої фантазії. Розвиток психічних процесів (уваги, уяви, зовнішніх почуттів), опанування елементарними знаннями через гру, навчання дитини грамоти, читання – ось завдання початкового розумового виховання. Цінність поглядів М. Пирогова полягає в тому, що вони вільні від політичної кон'юнктури та авторитаризму. Він дійсно є найбільш яскравим виразником педагогічного гуманізму другої половини XIX століття.

В обговорення проблем сімейного виховання включився і К.Ушинський, автор цілісної оригінальної теорії дошкільного виховання. Основною ідеєю всієї педагогічної системи К.Ушинського є ідея народності виховання. Педагогу вдалося виявити важливу закономір-

ність: зв'язок системи виховання кожної країни з умовами історичного розвитку народу, з його потребами, психологічними рисами та моральними якостями.

Для К. Ушинського не було жодних сумнівів стосовно того, що найбільш природним середовищем для виховання дітей дошкільного віку є сім'я. Розмірковуючи про головних вихователів дитини, К.Ушинський пише, що жінка є необхідним посередником між наукою, мистецтвом та поезією, з одного боку, звичаями та характером народу – з іншого. З цієї думки випливає сама собою необхідність повної всебічної освіти жінки вже не тільки для сімейного життя, але для більш високої мети – провести у життя народу результати науки, мистецтва та поезії.

Розглядаючи умови сімейного виховання, більшою мірою К. Ушинський приділяє увагу духу сім'ї, родинним стосункам, живим зв'язкам між матір'ю та дитиною, педагогічній культурі батьків, особливо матері (конкретний шлях вирішення цього завдання педагог вбачав в організації педагогічного класу у жіночих гімназіях).

До змісту морального виховання повинно входити формування моральних понять, формування у дітей корисних моральних звичок, формування у дітей правильних уявлень про роль та значення праці в історії суспільства, в розвитку людини, виховання любові до людей.

Засобами морального виховання слід вважати: навчання, систему вправ, які базовані на принципах поступовості, визначеності; переконання; заохоченні; прикладі дорослих та єдності вимог до дитини. Для викорінення будь-яких звичок можна використовувати такі засоби: за можливістю ліквідувати кожний привід для дій, які викликають ці погані звички, спрямовувати діяльність дітей в інший бік.

Зміст розумового виховання становлять такі елементи: розвиток мови дитини, розвиток рухових, сенсорних та розумових звичок, розвиток логічного мислення, розвиток розумових здібностей.

Засобами розумового виховання, на думку К.Ушинського, є рідне слово, твори усної народної творчості, використання наочності (бесіди за картинами), використання народних ігор, дидактичних ігор, спілкування дітей з природою, навчання. Причому К. Ушинський виокремлював систематичне, методичне навчання з 7 років і підготовче навчання, яке можна організовувати у дошкільному дитинстві. К. Ушинський навіть хотів бачити мати і вчителькою своїх дітей до 8-9 річного віку, для чого написав «Керівництво до викладання «Рідного слова».

Зміст трудового виховання становлять розвиток трудових навичок, виховання любові до праці, навчання самообслуговування, вміння обробляти сад та город, навчання дітей столярного та токарного ремесла.

Найважливішим засобом всебічного розвитку дошкільників є гра як самостійна діяльність дитини. Тоді К. Ушинському доводилося виступати на захист гри, а для нас це безумовний факт. Його заслуга полягає у створенні теорії дитячої гри, обґрунтованої науково-психологічним даними. Виховуючи дитину, батьки повинні знати, що у грі дитина живе і розвивається, що завдання батьків полягає в тому, щоб давати дітям матеріал для ігор, слідкувати за дотриманням правил, заохочувати до творчості, запобігати пересичення грою [4].

Як бачимо, в теорії сімейного виховання К. Ушинського знайшли подальше уточнення та поглиблення такі її аспекти, як зміст виховання, враховуючи його складові; поширення групи засобів виховання (гра як соціальна діяльність, рідна мова, навчання), їх диференціація; психологічні основи сімейного виховання, що випливають з ідеї глибокого вивчення та всебічного інтенсивного розвитку всіх процесів, станів, властивостей у їх сукупності (особливо розвиток мови та мислення, цінних навичок та звичок) у дітей дошкільного віку.

Висновки. Ми спробували відійти від механічного поєднання накопичених відомостей та фактів, а знайти основоположну ідею або принцип, який дозволяє представити весь матеріал у системі й оцінити його значущість та актуальність. Структурно-логічний аналіз дозволив нам представити накопичений науковий матеріал у досліджуваний відрізок часу певним чином. Тож, у межах суспільно-педагогічного руху 60-х років XIX століття найбільш чітко оформилися основні ідеї теорії сімейного виховання – ідея гуманного ставлення до дитини у процесі виховання, ідея народності сімейного виховання, ідея гармонійного виховання, ідея провідної ролі особистості вихователя у вихованні дітей, в даному випадку – матері. Більшою мірою вивчалася сутність та зміст таких понять, як мета, завдання та зміст сі-

мейного виховання, його умови та засоби (О. Духнович, М. Пирогов, Т. Шевченко), меншою мірою поки що – закономірності та принципи виховання. У накопиченому науково-педагогічному досвіді простежується тенденція пошуку шляхів узгодженості, єдності та наступності суспільного та сімейного виховання, їх функцій (К. Ушинський); був зроблений внесок у розв'язання психологічного аспекту проблеми – вивчення психології дитини, проблеми розвитку і формування особистості; психологічних основ гри як засобу виховання та розвитку дітей (К. Ушинський, М. Пирогов). Перспективами дослідження має стати вивчення проблеми на наступних етапах історичного розвитку педагогічної думки.

Список використаних джерел

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.

2. Коротяев Б. Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б.Коротяев // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – т. 1. – Луганск: Альма-матер, 2008. – С. 230–467.

3. Пирогов М. Питання життя / М.Пирогов // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за ред. З. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С. 209 – 216.

4. Ушинський К. Людина як предмет виховання / К.Ушинський // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за ред. З. Борисової. – К.: Вища школа, 2004. – С. 196–201.

References

1. Kalenichenko, N. (Ed.). (1988). *Antolohiia pedahohicheskoi myisli Ukrainskoi SSR* [Anthology of the pedagogical thought of the Ukrainian SSR]. Moskva, Pedahohika Publ., 640 p. (In Russian).

2. Korotiaev, B. (2008). *Pedahohika kak sovokupnost pedahohicheskikh teorii* [Pedagogy as a set of pedagogical theories]. *Izbrannye pedahohicheskie sochineniia* [Selected pedagogical compositions]. Luhansk, Alma-mater Publ., vol. 1, pp. 230-467 (In Russian).

3. Pirohov, M. (2004). *Pytannia zhyttia* [Questions of life]. *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky* [Readings on the history of preschool education]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., pp. 209-216 (In Ukrainian).

4. Ushynskii, K. (2004). Liudyna yak predmet vykhovannia [Man as the subject of education]. *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky* [Readings on the history of preschool education]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., pp. 196-201 (In Ukrainian).

В статье рассмотрены взгляды на семейное воспитание детей в трудах представителей общественно-педагогического движения 60-х годов XIX столетия. С целью анализа и представление историко-педагогического материала использован теоретико-структурный подход. Это позволило обнаружить в научном наследии основные структурные элементы теории семейного воспитания и проследить их генезис в исследуемый период.

Ключевые слова: семейное воспитание, теория семейного воспитания, основные структурные элементы теории семейного воспитания, общественно-педагогическое движение, взгляды на семейное воспитание.

The views on family upbringing of children in the public and educational movement of the 60s of the 20th century are considered in the article. The theoretical and structural approach was used for analyzing and presenting historical and pedagogical material. The main structural elements of the theory of family upbringing and their genesis are revealed in the period under study.

Key words: family upbringing, the theory of family upbringing, the basic structural elements of the theory of family upbringing, the public and educationcal movement, ***the*** **v***iews on family upbringing.*

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.015

А.В. ЖДАНЮК,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ЩОДО ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИХ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО КОНФЛІКТ У СИСТЕМІ ПРАВОВІДНОСИН

Стаття присвячена теоретичному аналізу історико-філософських аспектів розвитку уявлень і поглядів про сутність, ознаки, типи конфліктів у системі правовідносин. На підставі розглянутих теорій обміркований зв'язок між поняттями «юридичний конфлікт» і «правовий конфлікт» та обґрунтовано доцільність використання останнього у межах нашого дослідження. Дано визначення терміна «правовий конфлікт» та розглянуто його основні особливості.

Ключові слова: історичні аспекти конфліктологічних уявлень; конфлікт у системі правовідносин; юридичний конфлікт; правовий конфлікт.

Актуальність проблеми. Становлення та розвиток будь-якого суспільства завжди являє собою досить складний процес, який супроводжується зародженням, розгортанням та розв'язанням різноманітних протиріч, що пов'язані із взаємовідносинами людей на різних рівнях. Як свідчить багатовікова історія, суперечність інтересів, а отже, конфлікти, існували завжди. Зважаючи на це, багатовікову історію мають і традиції нагромадження конфліктологічних ідей, вивчення природи цього феномену, його причин, способів запобігання та вирішення. Відомо, що розгляд історико-філософських аспектів будь-якого проблемного питання є не тільки повчальним елементом для сучасників, але й несе функцію розкриття історичної зміни уявлень окремих людей і суспільства. Зазначаємо існування поодиноких досліджень, присвячених історичному аналізу визначення сутності правового (юридичного) конфлікту. У зв'язку з цим вважаємо доцільним докладно розглянути еволюцію наукових уявлень про конфлікт у системі правовідносин.

Мета статті – проаналізувати основні підходи до трактування сутності та значення конфліктів у системі правовідносин, спираючись на різні історичні періоди.

Аналіз досліджень і публікацій. Конфлікт як один з основних елементів соціальної реальності, що виступає безпосереднім джерелом і механізмом її змін, з давніх часів постійно перебуває у центрі уваги дослідників. У своїх працях науковці намагаються сформулювати основні положення виникнення суперечок та конфліктних ситуацій у системі правовідносин, класифікувати їх, обґрунтувати необхідність активного пошуку їх вирішення. Серед таких вчених необхідно відзначити О. Баєва, Ю. Барабаша, С. Бобровник, Л. Герасіну, А. Єзерова, Д. Зеркіна, В. Крівцову, О. Небрат, М. Новікову, Н. Свиридюк, О. Сеник, Ю. Тихомирова, О. Скакун, О. Ставицької, М. Цвіка та ін. Деякі аспекти проблеми правового конфлікту розглядаються в дисертаційних та монографічних працях таких українських вчених: В. Бабкін, О. Вінник, А. Єзеров, В. Жимірова, Д. Керімова, М. Козюбра, М. Новікова, Н. Оніщенко, Л. Петрова, О. Петрішин та ін. На думку науковців, зміст сучасних правових досліджень конфліктів полягає в тому, щоб вивчати не тільки конфлікти в самому праві і в системі юридичної практики, а й будь-які соціальні конфлікти з метою їх правового врегулювання. Вважаємо необхідним доповнити існуючі дослідження власним поглядом на історико-філософські аспекти розвитку уявлень про правовий (юридичний) конфлікт як явища, котре акумулює у собі проблеми соціально-політичного та світоглядного спрямування.

© *А.В. Жданюк, 2017*

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що феномен «конфлікт» (від лат. «conflictus») розуміють як зіткнення (думок, ідей, сил, сторін тощо). Наголосимо, що у системі правовідносин конфлікт є одним з основних елементів соціальної реальності (а отже, є видом соціальних конфліктів), що виступає безпосереднім джерелом і механізмом її змін.

Проблема конфлікту сягає своїм корінням у далеке минуле та пов'язана з протиборством, протистоянням на ранніх етапах розвитку суспільства, відображаючи повсякденні факти зіткнення між людьми і племенами. Незважаючи на примітивний характер, життя первісної людини було організоване відповідно до соціальних норм, які регулювали спільну працю, розподіл продуктів, визначали порядок взаємовідносин, встановлювали процедури вирішення спорів тощо. Саме ці, єдині для всіх членів суспільства, правила поведінки стали потужним поштовхом для виникнення і розвитку системи правовідносин, джерелом конфліктів у якій виступали нерозділені, контрастуючі явища людського буття протилежної спрямованості.

Аналізуючи думки мислителів Стародавнього Китаю, зазначаємо існування двох основних підходів до пізнання соціального конфлікту. Прихильники природно-правового підходу (Конфуцій, Лао-цзи, Мо-цзи) наголошують на необхідності пошуку компромісних шляхів вирішення конфліктних ситуацій. Шан Ян – представник іншого підходу до пізнання конфлікту – легізму, пропагував ідеї державного управління, яке спирається на закони, що передбачають суворі покарання за їх порушення. Це призводить до утвердження постійного функціонування режиму конфлікту і відсутності відповідних засобів його компромісного вирішення. При цьому закони не дотримуються принципів покарання та рівності його для всіх суб'єктів. Отже, на підставі неправових законів конфлікти не набувають правового забарвлення, що зумовлено офіційно встановленими засобами насильницького консенсусу, а правовий компроміс взагалі відсутній [25, с. 147–149].

Формування правової думки Стародавньої Індії відбувалось під впливом міфічних та релігійних уявлень того часу, що знайшли своє відображення у первинних джерелах індійської філософії, таких як Веди (II тис. до н.е.), Упанішади (IX–VI ст. до н.е.), Закони Ману (II ст. до н.е.) тощо. Цей період характеризувався узурпацією влади в руках класової групи брахманів (жреців), які встановлювали правові норми у соціально-політичному та духовному житті давньоіндійського суспільства [1, с. 108]. Незважаючи на існування різних типів праворозуміння конфлікту та способів його вирішення у Стародавньому Китаї та Стародавній Індії, домінуючим напрямком залишався теологічно-традиційний тип, який обумовлений значним впливом традицій і релігійних догм, що визначали соціально-правовий устрій суспільства.

Філософи Стародавньої Греції та Стародавнього Риму (VII–VI ст. до н.е.) (Фалес, Піттак, Періанд, Біант, Солон, Клеобул, Хілон) розвивали ідеї нормативізму в дослідженнях конфліктів у системі правовідносин, згідно з яким перевага у вирішенні конфліктних ситуацій надавалась насильницькому консенсусу, що спирався на норми, закріплені у законах. Однак в цей період з'являються інші погляди. Зокрема Солон, Піфагор розвивали думку про правовий компроміс як єдиний засіб подолання правового конфлікту. Солон одним із перших порушив питання законодавчого закріплення компромісних засобів впливу на членів суспільства. За словами Піфагора, ідеальним полісом є суспільство, в якому існує верховенство справедливого закону, базованого на принципі рівності всіх перед законом.

Геракліт (530-470 рр. до н.е.), використовуючи ідеї Солона у протилежному напрямі, стверджував, що конфлікти є неодмінним атрибутом суспільного життя, а їх розв'язання будь-якими методами, в тому числі і насильницькими, допоможе досягти єдності у постійній боротьби протилежних класів. Подібні думки висловлював давньогрецький філософ Демокріт.

Природно-правовий підхід до пізнання конфлікту простежується у поглядах софістів (Гіппія, Антіфонта, Георгія), які розглядали можливість генези правового конфлікту тільки у межах демократичного ладу в країні, що забезпечує рівність для кожного з її членів. Філософи визначили місце насильства в діяльності держави шляхом дослідження її політичного режиму. Залежно від форми державного правління (демократичного чи недемократичного) застосовується примус, засоби та заходи якого передбачені положенням закону [1, с. 114].

Ідеї правового урегулювання конфліктів знайшли своє місце у римських Законах XII таблиць (451–449 рр. до н.е.), які спирались на засади законів Солона. У цих документах були

закріплені правові норми, що регулювали взаємовідносини між членами суспільства та допомагали вирішувати конфліктні ситуації різних рівнів.

Подальші дослідження правового конфлікту набули розвитку у працях римських стоїків (Сенеки (3–65 рр.), Епікета (50–140 рр.), Марка Аврелія Антоніна (121–180 рр.)), які обґрунтували принцип рівності всіх людей перед законом. Філософи удосконалили вчення про правовий конфлікт, вивели певні юридичні ознаки поняття і запровадили необхідну для застосування правокомпромісних засобів діяльність – тлумачення норм законодавства на відповідність їх сутності права, що стала прототипом сучасної юридичної діяльності [1, с. 119].

Спроби осмислення правових конфліктів знаходимо і у пам'ятках Київської Русі X ст., де становлення системи права та поява професії юрист розвивались під впливом Візантійської імперії, але відбувались не так швидко. У «Слові про закон і благодать» Іларіона, «Повісті минулих літ» Нестора, «Повчаннях» Володимира Мономаха, «Слові» і «Малінні» Даниїла Заточника містяться роздуми щодо причин соціальних суперечностей, які виникають у суспільних відносинах; засудження конфліктів-міжусобиць, феодальних війн; поради з приводу запобігання несправедливості; шляхи усунення протиріч між різними верствами населення. Прогресивні для свого часу норми врегулювання та вирішення конфліктів встановлювало давньоруське право. Так, вже у першій редакції Руської правди (збірник нормативних правил та законів) зазначалася особистісна й майнова відповідальність за пошкодження чужих речей або невиконання певних зобов'язань [2, с. 7].

В епоху Середньовіччя підґрунтям конфліктів вважалася протилежність між тілесним та духовним у людині, між двома «градами» – небесним та земним. В умовах протистояння духовного та тілесного, саме першому надавалась перевага за будь-яких обставин. У працях найбільш відомих представників релігійно-філософської думки Августина Блаженного та Фоми Аквінського стверджувалося, що намагання поєднати ці конфліктуючі протилежності дорівнює великому гріху – єресі. Пропагувались насильницькі методи вирішення правових конфліктів, проте цей період залишив нам у спадок приклади замирення конфліктів шляхом встановлення певного терміну «Божого перемир'я» [10, с. 27].

Перші спроби аналізу системи врегулювання конфліктів залежно від їх видів належать флорентійському політичному діячу і мислителю Нікколо Макіавеллі (1469–1527 рр.), який визначив відмінності між соціально-моральним та політико-правовим уявленнями про конфлікт. Він дійшов висновку, що за допомогою консенсусу можна подолати конфлікти лише у межах соціально-моралістичного буття. Щодо політико-правового буття, вирішення конфліктних ситуацій може здійснюватися будь-якими способами, в тому числі насильницькими. Зазначена позиція філософа згодом знайшла свій розвиток у працях мислителів періоду Відродження та епохи Просвітництва. Це час культурного та ідейного розвитку країн Західної і Центральної Європи, що характеризується появою фундаментальних розробок щодо сутності, причин конфлікту у системі правовідносин та засобів їх вирішення. Висновки Ф. Бекона, Ж. Бодена, Ж.-Ж. Руссо, Т. Гоббса, Дж. Локка, І. Канта, Гегеля та ін. були використані дослідниками правового конфлікту у другій половині XX століття.

У новий час з відкритою критикою врегулювання соціальних конфліктів засобами насильницького консенсусу виступали англійські демократи та французькі просвітителі XVIII ст. Д. Прістлі, Ш. Монтеск'є, Д. Дідро, Ж.- Ж. Руссо, Вольтер. Їх праці були присвячені пошуку раціональних форм організації суспільного життя, усуненню причин соціальних конфліктів. В історичних рамках Нового часу висловлювались різноманітні думки щодо причин конфліктів і перспектив їх вирішення, однак переважали в них визнання вирішальної ролі компромісу між людьми.

У зв'язку із бурхливими змінами в економічній, політичній, духовній та інших галузях суспільного життя XIX ст. починається новий етап у розвитку тлумачень соціального конфлікту та виокремлення поняття правового конфлікту. У нових теоріях боротьба, конфлікти і зіткнення здаються не просто можливими, а неминучими явищами соціальної дійсності.

Поштовхом до створення конфліктології як окремої галузі знань стало вчення Ч. Дарвіна про біологічну еволюцію, на ґрунті якого виник так званий соціальний дарвінізм. Представники соціального дарвінізму (У. Самнер, Л. Гумплович), поклали початок соціологічному вивченню суспільних явищ. Описуючи конфлікти у системі правовідносин, вони відстоювали їх позитивне значення для удосконалення соціальних систем, вказували на закономір-

ності постійної зміни у суспільстві станів конфлікту і стабільності. Це був своєрідний перехід від філософського тлумачення знань про суспільство до теоретичних побудов на основі узагальнення даних, отриманих за допомогою наукових методів.

З другої половини XX ст. простежується зміна спрямування теорії конфлікту. Починають з'являтися спеціальні праці, присвячені соціальним конфліктам як явищам, властивим внутрішньому життю суспільства.

Теоретичну проблему ціннісно-нормативного конфлікту (як правового) одним із перших сформулював філософ і теоретик права І. Ільїн (1883–1954). На його думку, правовий конфлікт розгортається між природним і позитивним правом, коли останнє стає «сурогатом природного права». Висновки науковця стали методологічним підґрунтям правової конфліктології та інших досліджень сучасної правової реальності.

За часів перебування у складі Радянського Союзу в Україні конфліктна проблематика в системі правовідносин була забороненою темою для усіх суспільних наук. На ідеологічному рівні була закріплена позиція про неможливість загострення суперечностей та існування конфліктів при соціалізмі. Визнавалася лише наявність конфліктів у сфері міжособистісних відносин, що відображалося у поодиноких дослідженнях, які зводилися до з'ясування особливостей міжособистісної конфліктної поведінки. Відновлення наукових розвідок у цій галузі сталося в період «перебудови», коли поширилося розуміння суспільства як такого, що складається з різнорідних конфліктів. З'явилися передумови для виникнення нового наукового напряму – теорії правового конфлікту. Перед вченими постало завдання визначити роль та значущість правового конфлікту для суспільного розвитку, гармонізації суспільних, державних та особистісних відносин, а також пізнати закономірності виникнення, розвитку, розв'язання конфліктів у системі правовідносин та запобігання їм.

Напрацюванню теоретико-практичних підходів до вивчення та розв'язання конфліктів в українському суспільстві, систематизації конфліктологічних знань сприяло проведення міжнародних конференцій «Природа, феноменологія та динаміка конфліктів у сучасному світі» (1993 р.); «Молодь і проблеми конфлікту в період переходу до демократичного суспільства» (1994 р.); «Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика» (1996 р.) та видання їх матеріалів. З'явилися перші вітчизняні наукові праці, підручники та навчальні посібники, в яких досліджуються загальнотеоретичні та спеціальні аспекти конфліктологічної проблематики (І. Бекешкіна, А. Гірник, А. Ішмуратов, Г. Ложкін, М. Пірен, Н. Пов'якель). Першою в Україні працею з конфліктології для правоохоронців став виданий у серії «Психологія у системі силових структур держави» навчальний посібник професорів О. Бандурки та В. Друзя «Конфліктологія» (Харків, 1997) [1, с. 20-21].

Велике значення мала видана наприкінці 90-х рр. монографія В. Кудрявцева «Юридичний конфлікт: сфери і механізми», в якій вчений визначив поняття «юридичний конфлікт», проаналізував його динаміку та типологію, показав обсяг конфліктних взаємин, дослідив шляхи подолання конфліктів юридичними засобами. Науковець вважав, що цей різновид конфлікту виявляє протиборство сторін за наявності у ньому юридичних елементів [11, с. 7].

Вагомий внесок у збагачення проблематики юридичної конфліктології зробив Ю. Тихомиров, який у монографії «Юридична колізія» розкрив природу і причини юридичних колізій (конфліктів), засоби їх подолання. Науковець наводить вузьке розуміння юридичного конфлікту, в якому ототожнює його із юридичною колізією, у широкому розумінні визначає конфлікт як реалізацію суперечностей у протиборстві чинних правових норм, актів та існуючих інстанцій [9].

У 1998–2000 рр. В. Жеребін розробив системний курс лекцій, присвячений правовій конфліктології, в якому визначив правовий конфлікт як протистояння його учасників, що переходить у протилежні дії та вчинки [3, с. 56].

У своїх наукових доробках Л. Герасіна та М. Панова вперше в українській конфліктології поєднують проблему конфліктів з правовими інститутами та розглядають конфлікт не в абстрактному соціальному просторі, а в реальному зв'язку з існуючими правовідносинами, юридичними механізмами і чинним законодавством.

Предметом дисертаційної роботи В. Крівцової «Юридичний конфлікт як феномен правової дійсності» виступають сутність, структура і функції, соціальні чинники та механізми юридичного конфлікту, а також форми його втілення у правовій реальності [4].

Н. Свиридюк у своїй праці «Філософсько-правові засади конфліктів у сфері професійної діяльності юриста» додає, що юридичний конфлікт «…здійснюється в межах певної процедури, його логічною основою є досить чітка й переконлива аргументація, а розв'язання такого конфлікту, як правило, формалізоване і санкціоноване волею держави або принципами і нормами права. Тому юридичний конфлікт у широкому розумінні – це будь-який соціальний конфлікт, що має хоча б один елемент, який характеризується юридичним змістом» [7, с. 7].

М. Олексюк зазначає, що «…юридичний конфлікт виступає специфічним протиборством сторін, за умов якого хоча б один із цих елементів володіє юридичним характером. Він виявляється у різних формах, використовує різноманітні засоби та виконує важливу роль у становленні права, формуванні нових елементів суспільства, сприяючи його трансформації на засадах розвитку» [6, с. 49].

В. Криволапчук вважає, що «кваліфікувати юридичний конфлікт досить складно, тому доцільно вважати обов'язковою умовою визнання конфлікту юридичним – наявність в його предметі спірного юридичного факту, що простежується в змісті конфліктного інциденту; і далі, можливість розв'язання (припинення) протиборства сторін за допомогою правових процедур» [5, с. 7].

Сьогодні між науковцями активно ведеться дискусія стосовно розмежування понять «юридичний» та «правовий» конфлікт. Деякі вчені ототожнюють їх, проте більшість дослідників (С. Бобровнік, Д. Зеркін, Л. Герасіна, В. Крівцова, В. Малахов, М. Панов та ін.) розмежовують ці поняття, виходячи з того, що, по-перше, категорія «правове» за обсягом ширша, ніж «юридичне», по-друге, вибір терміна «юридичний» як більш коректного є доречним у разі здійснення логічного наголосу на формальних засадах виникнення правових конфліктів [1, с. 178]. На думку останніх, будь-який юридичний конфлікт – це конфлікт правовий, але не кожний правовий конфлікт виявляється, інституціалізується та фіксується в юридичній формі. Але всі дослідники погоджуються з тим, що основна ознака такого типу конфлікту – це протиборство суперечливих позицій на основі домінування права.

Вагомими для нашого дослідження є наукові розробки С. Бобровник, яку вважають одним із провідних фахівців вітчизняної юридичної конфліктології. У праці «Компроміс і конфлікт у праві» вона трактує останній як «стан двостороннього зв'язку суб'єктів, базований на правовому протиріччі, що характеризується порушенням або перешкодою в реалізації ними інтересів та слугує причиною розвитку або кризи суспільних відносин» [1, с. 181].

Цікавим вважаємо дисертаційне дослідження О. Сеник «Загальна теорія правового конфлікту», в якому вона дає змістове та формальне трактування правового конфлікту. Авторка аналізує причини та чинники виникнення правових конфліктів, визначає їх структуру та типологізацію [8]. Підтримуючи її позицію щодо сутності правового конфлікту, вважаємо доцільним у межах нашого дослідження використання саме цього поняття, яке визначаємо як зіткнення протилежно спрямованих, не сумісних позицій сторін, що засноване на правовому протиріччі і розв'язати яке можна за допомогою правових засобів із застосуванням як формальних, так і неформальних процедур (переговорів).

Свою позицію пояснюємо передусім тим, що, на нашу думку, термін «юридичне» позначає те, що зафіксовано в чинному законодавстві тієї чи іншої держави, а термін «правове» охоплює процеси і явища, що перебувають у сфері дії права. Крім того, під час здійснення юридичної діяльності використовуються як правові, так і неправові процедури, отже, вважаємо, що у своїй роботі юрист стикається саме із правовими конфліктами. Такий погляд дає нам можливість окреслити те широке коло правових конфліктів, з якими юрист стикається у своїй діяльності і на запобігання яких спрямовані його професійні обов'язки.

Висновки. Теоретичний аналіз показав, що наукові уявлення про правовий (юридичний) конфлікт пройшли складний еволюційний шлях. Утім, досі не вироблено загальновизнаної теорії правового конфлікту, є істотні розбіжності в методологічних підходах до характеристики цього складного явища. Проблематика правового конфлікту, як і раніше, вимагає фундаментальних наукових розвідок із залученням представників різних спеціальностей, насамперед юристів, адже в межах однієї наукової дисципліни неможливо всебічно дослідити це складне соціально-правове явище. Отже, дослідження правових конфліктів – новий актуальний напрям у сучасній вітчизняній науці, виникнення якого зумовлене великою практичною потребою в конфліктологічних пошуках.

Список використаної літератури

1. Бобровник С.В. Компроміс і конфлікт у праві: антрополого-комунікативний підхід до аналізу : [монографія] / С.В. Бобровник. – К. : Юридична думка, 2011. – 384 с.

2. Іванов В.М. Юридична конфліктологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.М. Іванов, О.В. Іванова. – К. : МАУП, 2004. – 224 с.

3. Жеребин В.С. Правовая конфликтология : курс лекций : в 3 ч. / В.С. Жеребин. – Владимир : Владимир. гос. ун-т. – 1998. – Ч. 1. – 127 с.

4. Крівцова В.М. Юридичний конфлікт як феномен правової дійсності : автореф. … канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 / В.М. Крівцова ; Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. – Х., 2005. – 18 с.

5. Криволапчук О.В. Юридичний конфлікт як елемент прочесу функціонування та модернізації правової системи суспільства / В.О. Криволапчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична. – Львів : ЛьвДУВС, 2009. – Вип. № 3. – С. 1–9.

6. Олексюк М. М. Юридичний конфлікт : суть і місце у сучасній конфліктології. / М.М. Олексюк, С.Ф. Орлов // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія юридична – Львів : ЛьвДУВС, 2014. – Вип. № 2. – С. 439–449.

7. Свиридюк Н.П. Філософсько-правові засади конфліктів у сфері професійної діяльності юриста: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: спец. 12.00.12 / Н.П. Свиридюк; Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К., 2010. – 17 с.

8. Сеник О.М. Динаміка розвитку правового конфлікту / О.М. Сеник // Інформація і право. – 2013. – № 1 (7). – С. 121–130.

9. Тихомиров Ю.А. Коллизионное право: учебн. и науч.-практ. пособие / Ю.А. Тихомиров. – М., 2003. – С. 230–234.

10. Цюрупа М.В. Основи конфліктології та теорії переговорів: навч. посіб. / М.В. Цюрупа. – К.: Кондор, 2004. – 172 с.

11. Юридический конфликт : сферы и механизмы // Юридическая конфликтология / отв. ред. В.Н. Кудрявцев. – М., 1995. – Ч. 2. – 316 с.

References

1. Bobrovnik, S.B. (2011). *Kompromis i konflikt u pravi : antropoloho-komunikatyvnyi pidkhid do analizu* [Compromise and conflict in law: anthropological-communicative approach to analysis]. Kyiv, 384 p. (In Ukrainian).

2. Ivanov, V.M. & Ivanova, O.V. (2004). *Yurydychna konfliktolohiia* [Legal Conflict]. Kyiv, MAUP Publ., 224 p. (In Ukrainian).

3. Zherebin, V.S. (1998). *Pravova konfliktolohiia : v 3 ch.* [Legal Conflictology : in 2 vol.]. Vladimir, Vladimirskii hosudarstvennyi universitet Publ., vol. 1, 127 p. (In Russian).

4. Krivtsova, V.M. (2005). *Yurydychnyi konflikt yak fenomen pravovoi diisnosti. Avtoref. kand. yuryd. nauk* [The legal conflict as a phenomenon of legal reality. Abstract of cand. legal sci. diss.]. Kharkiv, 18 p. (In Ukrainian).

5. Kryvolapchuk, O.V. (2009). *Yurydychnyi konflikt yak element protsesu funktsionuvannia ta modernizatsii pravovoi systemy suspilstva* [Legal conflict as part prochesu functioning legal system and modernization of society]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia Yurydychna* [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. A series of legal]. Lviv, LvDUVS, issue 3, pp. 1-9 (In Ukrainian).

6. Oleksiuk, M.M. & Orlov, S.F. (2014). *Yurydychyi konflikt : sut I mistse u suchasnii konfliktolohii* [The legal conflict: the nature and place in modern Conflict]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia Yurydychna* [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. A series of legal]. Lviv, LvDUVS, issue 2, pp. 439-449 (In Ukrainian).

7. Svyrydiuk, N.P. (2010). *Filosofsko-pravovi zasady konfliktiv u sferi profesiinoi diialnosti yurysta. Avtoref. kand. yuryd. nauk* [Philosophical and legal principles of conflicts in professional activities Lawyer. Abstract of cand. legal sci. diss.]. Kyiv, 17 p. (In Ukrainian).

8. Senyk, O.M. (2013). *Dynamika rozvytku pravovoho konfliktu* [The dynamics of the legal conflict]. *Informatsiia i parvo* [Information and Law], no. 1 (7), pp. 121-130 (In Ukrainian).

9. Tykhomyrov, Yu.A. (2003). *Kollizionnoe parvo* [Conflict of laws]. Moscow, pp. 230-234 (In Russian).

10. Tsiurupa, M.V. (2004). *Osnovy konfliktolohii ta teorii perehovoriv* [Basics of Conflict and negotiation theory]. Kyiv, Kondor Publ., 172 p. (In Ukrainian).

11. In V.N. Kudriavtsev (Ed.). (1995). *Yuridicheskii konflikt : sfery i mekhanizmy* [Legal conflict: spheres and mechanisms]. *Yuridicheskaia konfliktolohiia* [Legal Conflictology]. Moscow, part 2, 316 p. (In Russian).

Статья посвящена теоретическому анализу историко-философских аспектов развития представлений о природе, сущности, типах конфликтов в системе правоотношений. На основе рассмотренных теорий установлена связь между понятиями «юридический конфликт» и «правовой конфликт», а также обоснована целесообразность использования последнего в нашем исследовании. Дано определение термина «правовой конфликт» и рассмотрены его основные особенности.

Ключевые слова: исторические аспекты конфликтологических представлений; конфликт в системе правоотношений; юридический конфликт; правовой конфликт.

The article is devoted to the theoretical analysis of the historical and philosophical aspects of elaborating the concepts and points of view concerning the essence, features, and types of conflicts in the juridical relationship system. The connection between the notions of a “juridical conflict” and “law conflict” has been established with the help of the considered theories, and also the necessity of using the last notion in the context of our research has been justified. The term “law conflict” has been defined and its main peculiarities are considered.

Key words: historical aspects of conflictological concept, conflict in the system of juridical relationships, juridical conflict, law conflict.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.12

О.С. КОВАЛЬЧУК,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов
Луцького національного технічного університету

Л.М. ПОТАПЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інженерної педагогіки, психології та українознавства
Луцького національного технічного університету

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ЧЕСНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У статті порушується проблема забезпечення академічної чесності у закордонних вищих навчальних закладів шляхом формування нової академічної культури. Зокрема основна увага акцентується на створенні системи боротьби з академічною нечесністю в університетському середовищі (плагіат, списування, хабарництво), використання якої підриває авторитет університету й освіти загалом та змушує сумніватися в компетентності окремих спеціалістів.

Ключові слова: академічна чесність, академічна нечесність, академічна культура, кодекс честі, плагіат, списування.

Постановка проблеми. В умовах глобального розвитку освіти і реформування виховного процесу у вищих навчальних закладах особливої актуальності набуває проблема формування нової академічної культури в академічному середовищі. Однією зі складових такої культури є поняття академічної чесності. Водночас значне місце у системі вищої освіти відводиться академічній нечесності, яка загрожує безпеці навчального закладу, підриває авторитет університету й освіти загалом та змушує сумніватися в компетентності окремих спеціалістів. Саме тому створення системи боротьби з академічною нечесністю в університетському середовищі є запорукою ефективного функціонування системи вищої освіти. З огляду на це проблема формування академічної культури студентів в академічній спільноті є важливою для розвитку суспільства, адже від майбутніх спеціалістів залежить розвиток економіки, бізнесу, соціальної сфери та країни загалом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Упродовж двох останніх десятиліть з'явилась ціла низка зарубіжних (І. Глендіннінг, В. Джонсон, Рей М. Джонс, В. Струнсе) і вітчизняних публікацій (М. Гриньова, О. Жорнова, Ю. Калиновський, Ю. Меншикова, Л. Рижак, В. Ромакін, Я. Салдак, З. Скринник, О. Цокур, Т. Ярошенко та ін.), присвячених академічній чесності. Питання корупційних діянь у сфері освіти частково розглядають В. Гаращук, Ю. Голик, О. Кальман, О. Коваленко, Є. Невмержицький, Б. Новак, П. Панченко, В. Піщуліна, В. Стретович та ін. Першою ґрунтовною працею в Україні, яка присвячена проблемам плагіату та академічній чесності в українському академічному середовищі, є колективна монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету».

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні міжнародного досвіду із забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Ринкові трансформаційні процеси демонструють знецінення тих цінностей, що репрезентують спільні соціальні блага, зокрема й знання. Їхнє міс-

© *О.С. Ковальчук, Л.М. Потапюк, 2017*

це поступово заступають ринкові цінності. Так, індивіди у своїй діяльності керуються доцільністю та успіхом, не дотримуючись моральних, екологічних імперативів, релігійних заповідей. Однак це не дає їм права на нехтування академічними нормами, справедливими й чесними взаєминами у закладах освіти. Академічні чесноти мають передбачати повагу до особистості, її гідність, добросовісність у науковій діяльності, етичну поведінку під час виконання обов'язків.

Важливу роль у захисті морально-освітніх цінностей відіграють академічні традиції, які структурують діяльність учасників навчального процесу через спільні переконання й почуття. Традиції змінюються, змінюється й їхня роль у регулюванні взаємин у процесі освітньо-наукової діяльності. «Зі зміною ролі традицій у наше життя вводиться нова динаміка. Там, де традиція відступила, ми втягуємося у більш відкрите і рефлексивне життя. За умов автономії і свободи приховану потугу традиції можуть заступити більш відкриті дискусія і діалог. Але ці вияви свободи призводять до інших проблем: з'являються згубні звички і непереборні імпульси» [2, с. 38].

До таких згубних звичок у сфері освіти можна віднести списування, користування шпаргалками, шахрайство, плагіат. На жаль, нові технології модернізують реалізацію згубних звичок (використання мобільних телефонів при складанні іспитів і заліків, консультуванні один одного під час написання контрольних робіт тощо). А отже, масштаби поширення нечесної поведінки в освіті вражають: небезпечним проявом академічної нечесності є поведінка членів академічної спільноти, яка має ознаки корупційних діянь, а корупція в освіті спотворює і руйнує фундаментальні цінності наших демократій.

Варто зазначити, що академічна нечесність не є сучасним феноменом, вона має загальне історичне й соціально-економічне коріння. Тому, розглядаючи практику дії кодексів честі у закордонних університетах, значну увагу слід приділити документам, які віддзеркалюють вплив етики певних релігійних конфесій. Таким є Кодекс честі університету Бригама Янга (США), який був ухвалений у 1940 році і передбачав заборону непристойної поведінки, ненормативної лексики, куріння і споживання алкоголю, шахрайства та академічної нечесності. Особливістю цього кодексу була його відповідність настановам Церкви Ісуса Христа Святих останніх днів.

Цікавим видається огляд еволюції розвитку таких документів на прикладі Принстонського університету, де Кодекс честі було прийнято ще у 1893 році. У первинному варіанті він вимагав лише чесної поведінки студента на іспиті. У 1980 році Кодекс було модифіковано шляхом суттєвого розширення зобов'язань студентів, останні зміни внесені у 2015. Впливовість документа добре ілюструє практика проведення іспитів в Принстоні без присутності викладача. За порушення Кодексу честі можуть накладатися дисциплінарні стягнення, призупинятися навчання, відраховуватися студенти [1, с. 175–176].

Враховуючи багаторічну історію боротьби з нечесністю, в університетах США створили певну класифікацію її видів: списування, плагіаризм, брехня, надання або отримання допомоги, що заборонена, фальсифікація лабораторних чи дослідницьких результатів, підробка оцінок, купівля або крадіжка робіт [10]. Тому цілком закономірно, що університети США розглядають нечесність як серйозну загрозу їхній безпеці.

Результати першого дослідження академічної нечесності у вишах, в якому опитано більше 5000 студентів у 99 коледжах і університетах США, показали, що понад половина всіх респондентів один або більше разів вдавалися до порушень здорових академічних практик [1, с. 108–109].

Недавнє дослідження Transparency International, яке оцінювало громадське сприйняття корупції в освіті, також засвідчило широкий спектр її розповсюдження в різних країнах (від 6–7 до 70–72%) та показало, що жодна з них не позбавлена цього явища, а в середньому в Європейському регіоні її рівень становить близько 34% [1, с. 19]. Яскравою ілюстрацією розповсюдження нечесності у вищій школі є результати, наведені у праці П. Оконта і Т. Руссо на прикладі Нігерії. Більшість з опитаних (68,9%) у цьому експерименті зізналися щонайменше в одній формі наукової нечесності, 36,4% порушили авторські права, 9,2 % вчинили порушення, пов'язані з прямим плагіатом. Близько 42% дослідників, які раніше припускались порушень, більше не вдаються до фальсифікації даних [1, с. 124].

Оскільки сучасна наука вимагає проведення комплексних міждисциплінарних досліджень, залучення фахівців із різних наукових шкіл, університетів, країн, це веде до інтерна-

ціоналізації науки, одержання практичних результатів дуже широким авторським складом. Так, до сучасних наукових проектів під егідою Європейського Союзу, NATO, DFG, DAAD, Fulbright та ін. висуваються високі вимоги щодо відповідності етичним нормам. При порушенні цих норм наукові групи та науковців позбавляють подальшої можливості брати участь у відповідних проектах, що фактично виключає їх з міжнародної наукової спільноти [1, с. 126]. І основними «корупційними пріоритетами» тут виступають списування і плагіат.

У цьому контексті Джеффрі Білл з університету Колорадо вперше детально вивчив світові наукові журнали і створив так званий «Список Білла», куди включено видавництва і журнали, що публікують статті без належного наукового рецензування та прискорюють вихід таких публікацій за гроші. Результати його аналізу беруть за основу найбільші наукометричні бази даних світу Scopus і Web of Science, коли ухвалюють рішення видалити той чи інший псевдонауковий журнал зі своєї бази [1, с. 116].

З метою протидії плагіату Федеральний уряд США розробив і вдосконалив свою політику щодо дотримання норм академічної чесності, створив федеральні агентства, науково-дослідні інститути, встановив правила реагування на випадки плагіату. Подібна практика використовується і в інших країнах, наприклад, Китаї, де запроваджено спеціальну політику в цьому напрямі: розроблений кодекс поведінки (1997) для боротьби з плагіатом й інших видів неправомірних дій та правила для захисту прав авторів, створено наглядові комітети і програма захисту інформаторів з питань недотримання принципів академічної чесності.

Так, безпілотники для спостереження за порядком на іспитах уже використовують у китайській провінції Лоян. За любителями шпаргалок встежити вони поки не можуть, але ловлять радіохвилі від прихованих мікрофонних послань. Шестироторний апарат зависає на висоті 500 м і здатний накрити площу до 1 км в поперечнику, точково виловлюючи порушників [4].

У 2002 році в Польщі з'явилася комп'ютерна система, сервіс Plagiat.pl, яка здійснює у вишах перевірку текстів на плагіат. На сайті оприлюднені статистичні дані дослідження (станом на 2016 р.) щодо використання плагіату у студентських роботах в Європі та США. Для одержання даних опрацьовано понад сто тисяч праць. Найбільший рівень плагіату демонструє Росія та країни колишнього Радянського Союзу. У Росії та Білорусі студенти використовують чужі твори без посилання на автора (5,0%). Показник подібності написаних робіт у Польщі становить 16,3%. Показник плагіату в українських студентів становить 34,4%. Порівняно з Литвою, Польща знаходиться на доброму шляху протидії плагіату. У Чехії та Словаччині боротьба з плагіатом виглядає краще, ніж в Польщі. Польські студенти «плагіатять» на 36% частіше, ніж чеські, і на 38% частіше, ніж словацькі, що свідчить про потребу вдосконалення відповідних процедур у протидії плагіату в Польщі [7].

У працях, які написані англійською мовою, шахрайство трапляється частіше, ніж у тих, що написані польською. У Польщі є позитивні тенденції боротьби з плагіатом (діють приватні системи антиплагіату), які більш ефективні, ніж університетські. У країні створена сильна законодавча база для протидії незаконному привласненню тексту, студенти свідомо несуть особисту відповідальність. З іншого боку, система антиплагіату недостатньо дійова, оскільки не виявляє привласнення текстів з матеріалів іноземними мовами.

Різні аспекти, пов'язані з дотриманням авторського права і науковою етикою, представлені у Рапорті про принципи шанування авторства в дипломних та докторських працях (2005), видання якого ініційоване Фондом польських ректорів. Це збірка праць експертів з авторського права, що прагнуть проаналізувати можливості протидії шахрайству в науці (порушенню авторських прав, продажу дипломних робіт). Автори зауважують, що приблизно 5–10% усіх дипломних праць є плагіатами; значну увагу вони звертають на різні види відповідальності за присвоєння авторства чужої творчості.

Як і в Європі, в США існує різниця в статистиці щодо плагіату в усіх штатах. Найгірший стан справ в південно-західній (18,8%: найнижчий результат – у штаті Оклахома (14,0%), найвищий – у штаті Техас (21,8%) та південно-східній частинах (від 9,4% в штаті Меріленд до 24,2% в Луїзіані). У центрально-західній та північно-східних ділянках загальні показники плагіату нижчі. Середній процент для Середнього Заходу становить 12,7%, найнижчий бал (6,7%) – в штаті Вісконсін [7]. Дослідження хорватських викладачів показали, що при написанні творчих робіт тільки 9% студентів не займалися плагіатом взагалі і у 34% ступінь плагіативності менша, ніж 10% [3].

За кордоном за плагіат у наукових працях вузи можуть розірвати контракт з викладачами, студенти можуть бути відраховані, політики «розплачуються» своїми кар'єрами і репутацією. Наприклад, у Німеччині у відставку пішла міністр освіти Анна Шаван (2013), оскільки в її кандидатській дисертації (1980) знайшли чимало уривків з чужих текстів без посилань на авторів. Її також позбавили і докторського ступеня. Посадою міністра оборони ФРН за плагіат поплатився Карл-Теодор цу Гуттенберг (2011). За інтелектуальну «крадіжку» подав у відставку президент Угорщини Пал Шмітт (2012) після позбавлення його наукового ступеня через плагіат у праці, яку він писав на початку 90-х [5].

З метою подолання академічної нечесності у закордонних університетах створюються спеціальні підрозділи, до повноважень яких належать організаційно-методичне забезпечення виконання прийнятих стандартів академічної доброчесності, адміністрування відповідних процесів. Так, в Університеті Джорджа Вашингтона це – «Департамент з питань академічної чесності», в Університеті Пітсбурга – «Офіс академічної чесності», в Університеті західних губернаторів – Відділ академічної безпеки, Університеті Юти – Служба загального радника, в Північно-східному університеті – Відділ студентської поведінки і розв'язання конфліктів, в Массачусетському технологічному інституті – Комітет з академічної чесності [1, с. 155].

На сьогодні найбільш відомими стандартами на рівні асоціацій-об'єднань університетів є стандарти, розроблені Міжнародною Асоціацією Університетів – асоціацією інституцій (120 країн), що мають відношення до вищої освіти (заснована при UNESCO, 1950). Її послуги доступні як для членів, так і для осіб, які приймають рішення, різноманітних спеціалістів, адміністраторів, викладачів, дослідників, студентів. У 2012 році цією організацією представлені IAU-MCO Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education, які базуються на принципах академічної порядності й етичної поведінки в дослідженнях (рівності, справедливості, підзвітності, прозорості, незалежності; критичного аналізу, поваги до обґрунтованих думок; відповідальності в управлінні ресурсами; відкритого поширення знань, інформації; справедливого поводження з міжнародними партнерами. Важливість дотримання етичних стандартів зафіксована і в політиці Європейської університетської асоціації, що включає 850 членів із 47 країн Європи [1, с. 185–186].

Повчальним є досвід Національного центру університетів та бізнесу (колишня Рада промисловості та вищої освіти) Великої Британії, який вважається незалежною неприбутковою організацією, що просуває, розвиває, підтримує співробітництво між університетами та бізнесом. Нею запропоновані рекомендації для університетів щодо вирішення етичних проблем та впровадження відповідних стандартів у вищій освіті («Етика має значення: управління етичними аспектами у вищій освіті») [1, с. 188].

У різноманітних документах американських вишів мова йде про необхідність постійної боротьби з академічною нечесністю та про шляхи її подолання. Так, в університеті штату Меріленд «член університетського співтовариства, що спостерігав за актом академічної нечесності або мав інформацію про його вчинення чи спробу вчинити, має поінформувати про це Офіс юридичних програм» [9]. На кафедрах є викладачі, які зобов'язані отримати первинну інформацію про випадки академічної нечесності від викладачів, і після бесіди зі студентом про кожне виявлене порушення описати його й здати перший екземпляр документа на кафедру (залишивши собі копію), додати пояснення студента (якщо можливо). Викладач має передати інформацію в Офіс юридичних справ. Їх обговорення здійснює Студентська рада честі. До завдань цих підрозділів входить не тільки аналіз і оцінка випадків академічної нечесності, але й пропагандистська діяльність серед студентів з метою поширення превентивної інформації.

Викладачі з європейських і американських університетів, які працювали за фулбрайтівською програмою в Україні, вказують, що студенти українських ВНЗ не звикли до самостійної роботи і самостійного складання іспитів. На іспиті вони використовують підручники, конспекти, словники тощо. Оскільки впродовж вивчення курсу студенти серйозно не готувались, то не могли набрати необхідну кількість балів. Однак вражає те, що вони не прагнули скласти іспит, а лише бажали одержати питання, щоб спільними зусиллями знайти відповіді й скористатися своїм правом перескласти іспит ще двічі.

Отже, аналіз опрацьованих наукових джерел з означеної тематики дає підстави стверджувати, що в американських і європейських університетах шахрайство у будь-якій фор-

мі заборонено і наслідки для студента будуть серйозними, аж до виключення з університету. Натомість сама організація навчання в українських вишах спонукає не до дисципліни й обов'язку вчитися, а до згубних звичок. Так, студенти мають законне право двічі перескладати іспит. «У процесі входження України в європростір ця шкідлива практика буде скасована. Така освітня політика веде не лише до зниження рівня вищої освіти, а й сприяє виродженню національної гідності» [6, с. 262–263]. Списування перетворилося на вид мистецтва, де вони виявляють надзвичайну винахідливість. Якщо американських студентів обурюють будь-які спроби списування, то для українських воно є соціально прийнятним [8, с. 273].

Висновки. Отже, наведений міжнародний досвід із забезпечення академічної чесності, показовий в тому, що світові університети розглядають нечесність як загрозу своєї безпеки і вважають, що згубні звички є причиною розладу в академічній сфері. Такі дії можуть призвести до відрахування студента, звільнення викладача зі складу університетської спільноти, а виш втратити свій імідж. Тому кожен виш прагне якомога ефективніше застосовувати і зміцнювати принципи гарантування академічної порядності.

З метою уникнення деградації вищої освіти та втрати репутації в публічному просторі саме такі практики повинні стати взірцем для системної діяльності, орієнтованої на викорінення корупційних дій в університетському середовищі, а виховання нетерпимого ставлення до корупції – одним із пріоритетних завдань системи вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету: [моногр.] / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. – К.: Таксон, 2016. – 234 с.

2. Ґіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Е. Ґіденс. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.

3. Артамонов Є.Б. Аналіз методів протидії автоматичним системам визначення плагіату в електронних документах [Електронний ресурс] / Є.Б. Артамонов // Проблеми інформатизації та управління, 4 (40). – 2012. – Режим доступу: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/PIU / article/viewFile/7665/8797

4. Дрони проти нечесного навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу: http:// www.today.vodafone.ua/posts/droni-proti-nechesnogo-navchannya

5. Лопатіна І. Захоплені плагіатом: як українські науковці та викладачі борються з науковими крадіжками [Електронний ресурс] / І. Лопатіна – Режим доступу: https://www.daily.rbc.ua/ukr/show/uvlechennye-plagiatom-ukrainskie-uchenye-1481878874.html

6. Рей М. Академічна корупція в Україні / М. Рей // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. − К.: Таксон, 2003. − С. 261–267.

7. Рівень плагіату в студентських роботах у країнах Європи. Блог Романа Радейка [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.aphd.ua/riven-plahiatu-v-studentskykh-robotakh-u-kranakh-ievropy-/

8. Струнсе В. фон. Місія досяжна: підвищення академічної чесності в українській освіті / В. Струнсе // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. – К.: Таксон, 2003. – С. 272–275.

9. Шевчук Д. Чатування на плагіат: польський досвід [Електронний ресурс] / Д. Шевчук – Режим доступу: http://kulturolog.org.ua/publications/-p-article/477-plagiarism.html

10. North Carolina State University Code of Student Conduct [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http: //www2.ncsu.edu %20/ ncsu/stud_affairs/ policies/code95.html.

References

1. Finikova, T.V. & Artiukhova, A.E. (Eds.). (2016). *Academichna chesnist yak osnova stalopo rozvytku universytetu* [Academic integrity as the basis of sustainable development of the university]. Kyiv, Takson Publ., 234 p. (In Ukrainian).

2. Hidens, E. (2004). *Nestrymnyi svit : yak hlobalizatsiia peretvoriue nashe zhyttia* [Expendables world: globalization transforms our lives]. Kyiv, Alterpres Publ., 100 p. (In Ukrainian).

3. Artamonov, E.B. (2012). *Analiz metodiv protydii avtomatychnym systemam vyznachennia plahiatu v electronnyh dokumentakh* [Analysis of methods to counteract the automatic sys-

tems of plagiarism detection in electronic documents]. *Problemy informatyzatsii ta upravlinnia* [Problems of information and management], no. 4 (40). Access mode: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/PIU/article/viewFile/7665/8797 (In Ukrainian).

4. Drony proty nechesnoho navchannia [Drones against unfair studies]. Access mode: http://www.today.vodafone.ua/posts/droni-proti-nechesnogo-navchannya (In Ukrainian).

5. Lopatina, I. *Zakhopleni plahiatom : yak ukrainski naukovtsi ta vykladachi boriutsia z naukovymy kradizhkamy* [Captured by plagiarism, as Ukrainian scholars and teachers are struggling with academic theft]. Access mode: https://www.daily.rbc.ua/ukr/show/uvlechennye-plagiatom-ukrainskie-uchenye-1481878874.html (In Ukrainian).

6. Rei, M. (2003). *Academichna coruptsiia v Ukraini* [Academic Corruption in Ukraine]. *Prozorist i koruptsiia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy* [Transparency and Corruption in higher education of Ukraine]. Kyiv, Takson Publ., pp. 261-267 (In Ukrainian).

7. Riven plahiatu v studentskikh robotakh u krainakh Evropy. Bloh Romana Radeika [Level of plagiarism in students' papers in Europe. Roman Radeika's Blog]. Access mode: http://www.aphd.ua/riven-plahiatu-v-studentskykh-robotakh-u-kranakh-ievropy-/ (In Ukrainian).

8. Strunse, V. (2003). *Misiia dosiazhna : pidvyshchennia academichnoi chestnosti v ukrainskii osviti* [Achievable mission : improving academic integrity in Ukrainian education]. Prozorist i koruptsiia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Transparency and Corruption in higher education of Ukraine]. Kyiv, Takson Publ., pp. 272-275 (In Ukrainian).

9. Shevchuk, D. *Chatuvannia na plahiat : polskii dosvid* [Watching for plagiarism: Polish experience]. Access mode: http://kulturolog.org.ua/publications/-p-article/477-plagiarism.html (In Ukrainian).

10. North Carolina State University Code of Student Conduct. Access mode: http: //www2. ncsu.edu %20/ ncsu/stud_affairs/ policies/code95.html.

В статье поднимается проблема обеспечения академической честности зарубежных высших учебных заведений путем формирования новой академической культуры. В частности основное внимание акцентируется на создании системы борьбы с академической нечестностью в университетской среде (плагиат, списывание, взяточничество), использование которой подрывает авторитет университета и образования в целом и заставляет сомневаться в компетентности отдельных специалистов.

Ключевые слова: академическая честность, академическая нечестность, академическая культура, кодекс чести, плагиат, списывание.

The article deals with the issue of academic integrity in foreign institutions of higher education that can be provided by creating a new academic culture. For instance, the authors make their main emphasis on developing the systems to combat academic dishonesty at university level (like plagiarism, cheating, bribery). Fraud at university undermines its overall credibility and makes doubt the competence of its graduates.

Key words: academic integrity, academic dishonesty, academic culture, code of ethics, plagiarism, cheating.

Одержано 3.03.2017.

УДК 378.1(498)

Л.В. КОРОЛЬОВА,
аспірант кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РУМУНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті висвітлюються процес становлення, розвитку, проблемні питання та позитивний досвід системи вищої педагогічної освіти Румунської Республіки в напрямку професійної підготови викладачів іноземної мови з часів заснування до сучасності. Описано основні етапи становлення та розвитку румунської вищої освіти. Автор представляє сутність євроінтеграційних процесів вищої освіти Румунської Республіки.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, підготовка вчителів, педагогічні кадри, система вищої освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні, коли стрімко розвиваються культурологічні зв'язки між країнами Європи, функціонує Єдиний простір вищої освіти (ЄПВО) зростає значення володіння іноземними мовами, змінюється мотивація та ціннісні орієнтири вищої освіти. Згідно з вимогами ЄПВО вивчення розвитку вищої освіти в європейських країнах є актуальним. Комітет Ради Європи з 2009 року проводить політику на вироблення узгодженої спільної структури та розвитку мультимовної культури країн Європи [5].

Сучасне суспільство неможна уявити без знання іноземних мов, тому що вони є на даному етапі розвитку людства засобом особистої, професійної та академічної комунікації, засобом встановлення і міжнародних та культурних взаємовідносин, розвитку взаєморозуміння і толерантності. Тому Європейська Рада пріоритетним завданням ставить впровадження багатомовності серед громадян Європи і акцентує увагу на необхідності адекватної якісної підготовки викладачів іноземних мов для всіх рівнів освіти. В своїх рекомендаціях вона (РадаЄвропи) наполягає на осучасненні і модернізації навчання викладачів іноземної мови.

Актуальність дослідження. Останнім часом дослідження багатьох науковців (І. Білецької, В. Гаманюк, Р. Гришкової., Л. Гульпи, О. Кузнецової, В. Махінова, М. Пархомчук, М. Тадеєвої) спрямовані на вивчення різних аспектів іншомовної освіти, яке є предметом уваги. Зокрема педагогічні і методичні аспекти підготовки викладачів іноземної мови у зарубіжних країнах розглядали у своїх наукових працях І. Білецька, В. Гаманюк, Т. Десятова, О. Кузнецова, М. Тадеєва та ін.

Особливий інтерес для теорії і практики зарубіжного освітнього процесу становлять праці багатьох провідних науковців (Г. Алєксевич, І. Білецької, О. Олексюка, Г. Єгорова, В. Гаманюк, О. Ковязіної, Л. Латун, Р. Гришкової, Л. Гульпи., О. Рибак, О. Глузмана, Л. Пуховської, В. Вдовенко, В. Семілетко, О. Максименко, Т. Кристопчук, С. Сапожникова та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлювалися у працях І. Зязюна, В. Лугового, В. Майбороди, В. Кременя, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченко, Т. Кристопчук, Б. Вульфсона, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, С. Сапожникова та ін.

Натомість швидкоплинність глобалізаційних процесів та євроінтеграційна спрямованість України вимагають поглибленого вивчення зарубіжного досвіду та новітніх тенденцій з метою ефективного впровадження їх в освітній процес, зокрема в процес підготовки викладачів іноземної мови в Україні.

© *Л.В. Корольова, 2017*

Для даного дослідження важливого значення набуває позитивний досвід вищої освіти Румунської республіки, яка досягла певних успіхів в цьому напрямку.

Формулювання мети. Метою статті є висвітлення етапів розвитку вищої освіти в історичній ретроспективі, вивчення та аналіз позитивного досвіду Румунії в галузі професійної підготовки викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія вищої освіти Румунської Республіки в галузі підготовки викладачів іноземної мови – це невід'ємна частина історії становлення румунської системи освіти взагалі.

Під час першого середньовічного періоду, який закінчився приблизно на початку 20 років XVII століття, освіта користувалася невеликим інтересом з боку правителів Румунії. Привілеї на здобуття освіти мало обмежене коло елітної верхівки правителів, бояр і духовних осіб. У цей період переважна кількість румунського населення була практично неписемною.

Освіта у середні століття не мала особливого поширення. Однак вже у XIV ст. з'явилися перші сільські школи. Вони пропонували переважно релігійну освіту і деякі поняття елементарного природничо-наукової освіти (читання, письмо, основи арифметичної грамоти, деякі мови, географію і т. д.), а в основному то була просто грамота і церковні співи. Мовою навчання у цих установах були грецька і слов'янська в Румунії та Молдові і латинська – у Трансільванії [3]. Були також навчальні установи і більш високого порядку, такі як Слов'янська школа при церкві Св. Миколи в Шкейському передмісті Брашова, яка згодом стала першою школою, у якій викладання предметів велося румунською мовою. При монастирях і церквах у Фелеаке, Прислопе, Дялу, Нямце, в Бухаресті при церкві Св. Георгія, Сучаві, Яссах школи були з викладанням слов'янською. Там готували вчителів, дяків і священиків [4, с. 288–289].

Реформація початку XVI ст. дала потужний поштовх розвитку освіти. Трансильванський вчений Йоханнес Хонтерус (1498–1549) заснував у Брашові гуманітарний ліцей, а пізніше подібні навчальні заклади з'явилися у Сібіу, Сігішоарі, Клужі, Бистрице, Алба-Юлії Тиргу-Муреше і Ораде. Протягом недовгого часу діяли вищі школи в Сібіу (Studium generale, 1525 р.) і в Котнар (1563 р., при Деспоте Воде, з викладачами з Німеччини). У 1579–1581 рр. було створено католицький університет в Алба-Юлії за підтримки польських та італійських єзуїтів Іштван Баторі. Там було відкрито теологічний, філософський і юридичний факультети [8, с. 289].

Наприкінці XVI ст. згадуються заклади, які готували майстрів з інкрустації сріблом книг, ікон, катапетасми або музичні школи, де навчали співу та грі на музичних інструментах, тобто це були перші навчальні заклади професійної освіти [4, р. 10].

Справжніми просвітителями того часу були правителі румунських земель. Історичні дослідження показали, що перші румунські правителі і князі Марамуреша говорили та писали слов'янською мовою [4, с. 11–12].

Під час правління молдовського господаря Василя Лупу (1634–1654) у 1640 році у Яссах за сприяння Київського митрополита Петра Могили було відкрито Слов'яно-греко-латинську Василівську колегію з викладанням латинською мовою.

Через 6 років господар Валахії Матей Басараб (1632–1654) за тим же зразком у 1646 р. заснував у Тирговіште Schola Graeca et Latina, де навчання проводилося грецькою та латинською. Учні навчалися там п'ять курсів.

У 1680 р. господар Валахії Шербан Кантакузіно (1678–1688) заснував у Бухаресті колегію, яку у 1694 році Костянтин Бринковяну (1688–1714) перетворив на Академію св. Сави, де навчання було можливим тільки грецькою мовою. Ця академія стала відомою не тільки в Валахії, але також на Балканах і православному Сході.

У Молдові традицію створення колегій продовжив Господар Модавського князівства Антіох Кантемир, який відновив у 1707 році роботу господарської академії в Яссах.

На той час багато молоді боярського роду навчалося за кордоном. У Константинопольських школах та університетах Венеції і Рима, Києва та Львова, Оксфорді, Парижі і Відня. Ініціатором навчання зарубіжної освіти був господар Костянтин Бринковяну. Таким чином, в румунських князівствах стали з'являтися європейські ідеї.

Ще у XIV віці за правління саксів у Трансильванії стали відкриватися початкові школи, і на початку XVI століття така школа була майже у кожному поселенні. У 1541 році було створено першу загальноосвітню школу, а у 1722 році було введено обов'язкову освіту [3].

У Трансильванії, відповідно до австрійських правил навчання проходило в основному німецькою або латинською мовами, але швидко розповсюджувалися ідеї Яна Амоса Коменського, який пропагував навчання дітей рідною мовою. Суспільний лад середньовіччя дійшов до XIX століття, тому загальна грамотність була досить низькою у всіх провінціях Румунії. Освіта була або релігійною або за робітничою професією.

Революція Тюдора Владіміреську 1821 року, зумовила початок формування сучасної Румунської держави, що призвело до ініціювання будівництва системи освіти, процесу, який впроваджувався протягом усього дев'ятнадцятого століття. Таким чином, виникли різні типи навчальних закладів (початкові школи, середні школи, коледжі, пансіони, університети і т. д.). Освіта в цей період була досить «елітарною».

Кінець XIX – початок XX століття – це період, який був відзначений організацією освіти на територіях, що надалі повинні були стати великою Румунією. У 1786 році у Сібіу була створена Школа богослов'я. З 1844 році вона була приєднана до Академії права, яка проіснувала майже до 1867 року, коли Трансільванія увійшла до складу Австро-Угорської імперії.

Після приходу влади Угорщини (як частини Австро-Угорської Імперії) більшість німецьких і російських шкіл були закриті, угорська стала основною мовою, і більшість румунських культурних організацій були закриті. Протягом 1870-х і 1880-х років з великими зусиллями відкривалися національні навчальні заклади, у більшості випадків приватні (і тільки при підтримці культурних груп румунів, таких як ASTRA).

У Валахії та Молдові освіта була більш доступною, особливо у містах, і часто надавалася при церквах та монастирях. Розвиток системи безперервної освіти проявився в організації перших курсів вищої освіти російською мовою. Так у 1813 році історик Георге Асаки відкрив у Яссах першу школу інженерів hotarnici, а з 1818 по 1822 роки дві академії у Бухаресті та Яссах були реорганізовані у Коледж Святого Сави. Навчання там стали впроваджувати румунською мовою.

Згодом ці установи повинні були складати основу створення перших двох сучасних університетів в Румунії – Університет в Яссах (1860) і Університет в Бухаресті (1864).

У 1864 році господар об'єднаних Принципатів Олександру Йоан Куза (1820–1873) приймає Закон про народну освіту (листопад, 1864), який ввів обов'язкову і безкоштовну початкову освіту [6, p. 173]

Під час Першої світової війни (1914–1918 рр.) розвиток системи освіти досяг високого рівня завдяки інтеграції значного числа населення в організовану форму навчання для всіх громадян Румунії.

Після Другої світової війни період з 1948 по 1990 роки можна умовно поділити на три основних етапи відповідно до трьох освітніх реформ:

- 1948–1972 – перший етап. Реформа 1948–1949 роки була розпочата указом №. 175 від 3 серпня 1948 року. У результаті система ліберальної освіти в школах Румунії була замінена системою радянського типу, базованою на ідеології, яка була під постійним контролем Комуністичної партії Румунії за підтримки Радянського Союзу;
- 1958–1972 – другий етап. Реформа 1958 року зробила більш ліберальними декілька складових системи освіти, але ідеологічна лінія все ж таки зберігалася;
- 1972–1989 – третій етап. Реформа 1972 року, яка була затверджена після візиту Ніколае Чаушеску до Китаю та Північної Кореї, зробила вивчення іноземних мов обмеженим, а навчання за межами Румунії майже неможливим, вищу освіту було зорієнтовано на її технічний аспект.

Після революції 1989 року система освіти Румунської Республіки перебувала у довгому процесі реорганізації, який включав в себе, по-перше, декомунізацію; по-друге, відмову від політичної ідеології; по-третє, разом із державними закладами вищої освіти стали з'являтися приватні. У 1989 р. модель підготовки педагогічних кадрів базувалася на навчальному плані, який передбачав навчання студентів протягом чотирьох років. У той ж рік було ухвалено введення проміжного етапу між університетським навчанням (отриманням диплому) і докторантурою. Університетські курси магістратури тривали один-два роки і були невід'ємною складовою вищої освіти країни на той час.

У 1997 році Румунія стала учасником Болонського процесу, підписавши Лісабонську конвенцію про взаємне визнання європейськими країнами академічних кваліфікацій.

Протягом 1998–1999 рр. було впроваджено державну децентралізовану систему визнання залікових одиниць на добровільній основі, сумісну з ECTS: один семестр був еквівалентним 30 заліковим одиницям.

Реформа вищої освіти 2002 року зумовила розробку нових законодавчих актів, державних освітніх програм та стандартів, які підтримують такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО і його спеціальний підрозділ – Європейський центр з вищої освіти (CEPES).

У 2004 році у Румунії налічувалося 4,4 млн населення, з них 650000 було у дитячих садках, 3,11 млн (14% населення) – в установах початкової та середньої освіти та 650.000 (3% населення) – вищих навчальних закладах (університетах), загальний рівень неграмотності знизився порівняно з попередніми роками, що було показником ефективності реформ [5].

З 2011 року організація освіти у країні регламентується прийнятим Міністерством освіти, досліджень та Інновацій «Законом Національної Освти» № 1/2011 [2]. Відповідно до закону кожний рівень має свою власну форму організації, вища освіта інтегрується у ЄПВО і надає по закінченні вищого навчального закладу дипломи бакалавра, магістра, кандидата наук та доктора наук [1, с. 390].

За останні десять років система вищої педагогічної освіти Румунії відкрила можливості для мобільності студентів як внутрішньодержавної, так і за її межами. Це зумовлено участю університетів Румунії, зокрема тих, що навчають майбутніх викладачів іноземних мов, у програмах Європейського Союзу з обміну студентами (Erasmus, Erasmus Mundus, Erasmus / CEEPUS тощо).

Висновки. Таким чином, проаналізувавши історичний аспект розвитку і реформування системи вищої освіти Румунії, можна констатувати певний вплив соціально-політичної ситуації країни на становлення системи підготовки викладачів іноземної мови. Необхідно також зазначити, що важливішою віхою сучасних досягнень у сфері вищої освіти став період кінця XX та початку XXI ст. Сьогодні система вищої освіти Румунської Республіки налічує 29 державних вишів та 20 приватних, з них 6 вишів є педагогічними: Університет Бухареста, Університет «Овідіус», Університет Олександру Іоана Куза, Університет Плоєшті, Приватний університет ім. Василя Голдиша [1, с. 56]. Викладачів іноземної мови готують Університет Бухареста, Університет Олександру Іоана Куза, які увійшли до рейтингу університетів світу Times 2017 [9], Університет Спіру Харет та Християнський університет Димитрія Кантеміра. Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що проблема удосконалення змісту професійної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Румунської Республіки потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Сапожников С.В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ : Інновація, 2013. – 480 с.

2. Закон Національної освіти №1/2011 [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу http://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011

3. Enciclopedia Romaniei, D. Gusti, Volumele I - IV, BUCURESTI, 1938, 1943 [Electronic resource]. – Available at: http://www.anticariat-unu.ro/enciclopedia-romaniei-d-gusti-volumele-i-iv-bucuresti-1938-1943-p9775

4. Iorga, Istoria învățământului românesc, [Electronic resource] – 1906. – https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/94/Nicolae_Iorga_-_Contribu%C8%9Bii_la_istoria_%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului_%C3%AEn_%C8%9Bar%C4%83_%C8%99i_%C3%AEn_str%C4%83in%C4%83tate_-_(1780-1830).pdf

5. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union [Electronic resource]. – 2011. – Available at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/information/documents/report-civil-society_en.pdf

6. „Romanian Institute of Statistics Yearbook - Chapter 8" [Electronic resource]. – 2008. – Available at: http://www.insse.ro/cms/files/pdf/ro/cap8.pdf

7. Vasile Boerescu, Codicele rom?n sau Colecțiune de legile principatelor Unite Rom?ne, [Electronic resource]. – 1873. – Available at: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/35/Dimitrie_Iarcu_-_Bibliografia_Chronologic%C4%83_Rom%C3%A2n%C4%83_

sau_Catalogu_generalu_de_c%C4%83r%C8%9Bile_rom%C3%A2ne_imprimate_de_la_adoptarea_imprimeriri,_dziumetate_seco.pdf

8. Поп Иоан-Аурел История Румынии [Электронный ресурс] / Иоан-Аурел Поп, Иоан Болован– 2004. – Режим доступа: http://www.pseudology.org/MID/Rumynia/PopBolovan_IstoriaRumynii2a.pdf

9. Рейтинг университетов мира Times 2017 [Электронный ресурс] – 2017. – Режим доступа: http://www.itecgroup.ru/info/ratings/times_2017/

References

1. Sapozhnikov, S.V. (2013). *Vyshcha pedahohichna osvita v krainakh Chornomorskoho rehionu : istoriia i suchasnist* [Higher teacher education in the Black Sea region : past and present]. Dnipropetrovsk, Innovatsiia Publ., 480 p. (In Ukrainian).

2. *Zakon Natsionalnoi osvity* (2011). [National Education Law], no. 1/2011. Access mode: http://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011 (In Ukrainian).

3. Romaniei, D. Gusti (1938-1943). Enciclopedia, BUCURESTI, vol. I-IV. Access mode: http://www.anticariat-unu.ro/enciclopedia-romaniei-d-gusti-volumele-i-iv-bucuresti-1938-1943-p9775

4. Iorga, Istoria învățământului românesc (1906). Access mode: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/94/Nicolae_Iorga_-_Contribu%C8%9Bii_la_istoria_%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului_%C3%AEn_%C8%9Bar%C4%83_%C8%99i_%C3%AEn_str%C4%83in%C4%83tate_-_(1780-1830).pdf

5. Policy Recommendations for the Promotion of Multilingualism in the European Union (2011). Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/information/documents/report-civil-society_en.pdf

6. „Romanian Institute of Statistics Yearbook – Chapter 8" (2008). Access mode: http://www.insse.ro/cms/files/pdf/ro/cap8.pdf

7. Vasile Boerescu, Codicele rom?n sau Colecțiune de legile principatelor Unite Rom?ne (1873). Access mode: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/35/Dimitrie_Iarcu_-_Bibliografia_Chronologic%C4%83_Rom%C3%A2n%C4%83_sau_Catalogu_generalu_de_c%C4%83r%C8%9Bile_rom%C3%A2ne_imprimate_de_la_adoptarea_imprimeriri,_dziumetate_seco.pdf

8. Ioan-Aurel Pop, Ioan Bolovan (2004). *Istorija Rumynii* [History of Romania]. Access mode: http://www.pseudology.org/MID/Rumynia/PopBolovan_IstoriaRumynii2a.pdf (In Russian).

9. *Rejting universitetov mira Times 2017* (2017) [Rating of Universities of the World Times 2017]. Access mode: http://www.itecgroup.ru/info/ratings/times_2017/ (In Russian).

В статье анализируется и освещается процесс становления и развития, проблемные вопросы и позитивный опыт системы высшего педагогического образования Румынской Республики в направлении профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков со дня основания и до наших дней. Описаны основные этапы становления и развития румынского высшего образования. Автор представляет сущность евроинтеграционных процессов высшего образования Румынской Республики.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, подготовка учителей, педагогические кадры, система высшего образования.

The article analyzes and makes a presentation of the process of formation, development, problems and prospects of higher pedagogical education of the Republic of Romania in the direction of professional training of foreign language teachers. It describes the main stages of formation and development of the Romanian higher education. The author presents the essence of European integration processes in higher education in Romania.

Key words: higher pedagogical education, teacher training, teaching staff, the system of higher education.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.1(477)

Л.В. МОВЧАН,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української та іноземних мов Уманського національного університету садівництва

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглядаються основні чинники низької якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України. Здійснюється аналіз наукових праць вітчизняних вчених, які досліджували це питання. Автор виділяє окремі проблеми якісної освіти та пропонує шляхи їх подолання.

Ключові слова: якість освіти, конкурентоспроможність, контроль якості, ринок праці, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Ми живемо в епоху стрімкого розвитку суспільства і великих змін, що супроводжуються різними факторами впливу: інтернаціоналізація, глобалізація, проблеми навколишнього середовища, високий рівень конфліктності у світі (нові культурні норми конфліктують із традиційними цінностями), етнічні проблеми тощо. Таким чином, суспільство змінюється і розвивається, що спонукає до реформ в економічній, політичній, освітній та інших сферах людської діяльності. Освіта виконує роль головного засобу одержання знань, розвитку вмінь і навичок, що дозволяють людині повною мірою брати участь в економічному, культурному і політичному житті суспільства. Особливу увагу привертає якість підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Суспільство потребує нових, з підвищеним рівнем знань фахівців, які відповідають вимогам ринку праці.

Аналіз останніх досліджень. До проблеми реформування освіти в цілому та надання високоякісної освіти зокрема звертались такі відомі науковці та педагоги, як М. Поташнік, В. Паламарчук, О. Савченко, А. Субетто. Питання забезпечення якості вищої освіти висвітлено в численних публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають якість освіти в кількох аспектах: соціально-філософському, освітньому, педагогічному, соціологічному, управлінському: А. Алексюк, В. Андрущенко, М. Арчер, В. Астахова, К. Астахова, Р. Барнетт, О. Бермус, І. Вакарчук, В. Вікторов, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, О. Глузман, А. Гофрон, Т. Ґусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, В. Жуков, В. Журавський, М. Згуровський, М. Кісіль, К. Корсак, В. Кремень, М. Култаєва, В. Кушерець, А. Літл, О. Локшина, В. Луговий, М. Лукашевич, В. Лутай, О. Ляшенко, І. Надольний, С. Ніколаєнко та ін.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні основних чинників низької якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України на основі вивчення останніх наукових публікацій.

Виклад основного матеріалу. Освіта як головний творець та розповсюджувач знань і соціального досвіду є потужним фактором розвитку людського потенціалу та економічного зростання. Але для забезпечення такого розвитку необхідним є не стільки високий рівень доступу населення до освіти, скільки якість освіти, яка вимірюється обсягом набутих когнітивних навичок. Аналіз освітнього сектора в країнах, що розвиваються, тільки доводить цей факт: показники якості освіти в таких країнах набагато гірші, ніж кількісні показники, якими переважно звітують, зокрема і в Україні [1].

Професор Л.С. Шевченко вважає, що «Погіршення якості вищої освіти в Україні є закономірним наслідком багатьох чинників: інтенсивної комерціалізації освіти; значної інтенсифікації праці за вкрай низької оплати праці викладачів; недостатньої матеріальної бази,

© *Л.В. Мовчан, 2017*

відсутності в більшості ВНЗ науково-технічної та інноваційної інфраструктури; неефективної наукової діяльності викладачів ВНЗ (нею реально займаються лише 20% науково-педагогічних працівників); застарілої структури підготовки спеціалістів; відтворення і передавання студентам неконкурентних знань; дублювання підготовки з деяких напрямів і спеціальностей у межах певного регіону. Як результат – навіть провідні українські ВНЗ нерідко постачають на ринок праці явно неконкурентоспроможних випускників. Відбувається девальвація вищої освіти як засобу одержання професійних знань» [2].

Низька якість української освіти стає предметом серйозного занепокоєння вітчизняних роботодавців. У 2010 році за індексом глобальної конкурентоспроможності Україна посіла 89-те місце серед 133 країн світу, перемістившись з 69-го місця, яке посідала у 2006 році. Лише половина випускників українських університетів де-факто затребувана роботодавцями. У 2009 році майже 50% випускників ВНЗ становили ті, хто здобув освіту за напрямами підготовки «Соціальні науки, економіка, комерція та підприємництво, право», тоді як «Інженерія, транспорт, архітектура» – 21%, «освіта, культура і мистецтво, гуманітарні науки» – 19%, «Природничі науки, сільське господарство, лісництво і рибництво» – 5,3, «медицина» – 2,7, «Математика та інформатика» – 2,6%. Це становить серйозну проблему для майбутнього інноваційного розвитку суспільства вже в найближчому майбутньому [3].

Відсутність в Україні культури реалізації потреб і прав учасників освітнього процесу у поєднанні із застарілими принципами адміністрування освітньої системи призводить до таких негативних явищ**:**

1. Відсутність мотивації студентів, викладачів, роботодавців, урядових та неурядових організацій до підвищення якості освіти. Не існує зв’язків між продуктивністю ВНЗ і обсягами ресурсів, отриманих ним від держави. Тому ВНЗ не вмотивовані розвиватися, об’єктивно виконувати самооцінку тощо.

2. Національна система забезпечення якості ґрунтується на спотвореній і застарілій «системі цінностей» (маються на увазі показники якості); тому моніторинг розвитку системи освіти не відповідає цілям підвищення якості. Немає чіткого визначення поняття «якість вищої освіти», тому важко знайти гравця в межах цієї системи, який може дати розумну відповідь на питання: що є «добрим» і «поганим» у вищій освіті.

3. Повна та послідовна система забезпечення якості, в європейському розумінні, відсутня в українській освіті. ВНЗ частково реалізують її у формі процедур моніторингу якості, які виконуються на основі однакових для всіх університетів критеріїв, при цьому їх різнотипність не розглядається. Найголовніше ж те, що немає жодних процедур стратегічного планування розвитку університетів, а також реальної мети для підвищення рівня освіти.

4. Система, яка в Україні називається забезпеченням якості, спрямована не на допомогу гравцям в сфері ВО розвиватися в напрямку високої якості, а на контроль, тиск і покарання тих, які не відповідають встановленим критеріям.

5. Існуючі процедури забезпечення якості не є прозорими ані для самих учасників, ані для зовнішнього спостерігача (суспільство, промисловість, міжнародні експерти тощо). Немає прозорості й в тому, як спостереження (нескінченний моніторинг) «якості» призводить до ухвалення рішень та дій.

6. Але при цьому спостерігається надмірність органів, що контролюють якість освіти. Їх неузгоджені дії і велика кількість процедур оцінок якості освіти призводять до знецінення відповідних процедур і зниження мотивації ВНЗ до повноцінної участі в них.

7. Дані про освітні процеси, заявлені ВНЗ в різних звітах, в своїй більшості є надлишковими, недоречними і такими, що швидко застарівають. Крім того, їх статистична природа не може відображати реальну якість ВО, заслуги і досягнення.

8. Майже всі державні зобов’язання щодо вищої освіти і науки не виконуються так, як повідомляється (фінансування, пільги тощо).

9. Всі гравці в системі забезпечення якості залежать від державної влади (тобто створені і фінансовані державою), до їх діяльності немає достатньої довіри через неможливість об’єктивних рішень та дій з їх боку.

10. Управління ВО здійснюється в реальному часі жорстко централізованою адміністративно-командною системою, у якій практично немає місця для діяльності ВНЗ відповідно до їх власних планів та цілей.

11. Потенційно важливі гравці не мають влади в національній системі забезпечення якості і не мають правових засобів впливати на будь-які рішення в рамках системи вищої освіти.

12. Діяльність персоналу ВНЗ пов'язана із надзвичайно високим обсягом бюрократії, оскільки офіційне звітування про «результати» стає більш важливим, ніж самі досягнення. Повна відсутність часу не дозволяє навіть думати про якість результатів, перебуваючи в безперервному процесі звітності [4, с. 8].

Проблема вдосконалення системи вищої освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців в Україні є найважливішою соціокультурною проблемою, розв'язання якої можливе тільки за умови приведення освіти у відповідність із новими соціально-економічними вимогами ринкової економіки.

Формування ринку освітніх послуг в Україні можливе шляхом досягнення збалансованості між попитом і пропозицією на ринку праці. Важливим у цьому процесі є розуміння того, що ринок освітніх послуг – це комплексне утворення, яке не обмежується лише діяльністю ВНЗ.

В Україні, на відміну від країн Заходу, практично відсутній зв'язок між рівнем освіти й рівнем реального доходу. Сьогодні в країнах Європи частка робочих місць для фахівців з вищою освітою сягає 30–40%. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) вища освіта піднімає рівень доходів дипломованих фахівців не менш ніж у 1,5–2 рази [4]. Відсутність такої кореляції в Україні накладає відбиток на мотивацію студентів при здобутті вищої освіти. Диплом розглядається лише як формальне підтвердження рівня освіти, а не як свідчення справжньої професійної кваліфікації. Таке зміщення мотивації навчання визначає формальне ставлення студентів до здобуття знань, що негативно впливає на якість освіти. Щоб виправити ситуацію, необхідно на державному рівні проводити політику приведення у відповідність рівня кваліфікації до рівня реального доходу [5].

Загальна тенденція у сфері забезпечення якості полягає у створенні й розвитку спеціальних посередницьких організацій і агентств з контролю за якістю й ефективністю всієї діяльності ВНЗ. Передача повноважень з контролю за якістю неурядовим організаціям у системі взаємин між урядами й вишами дає ряд переваг. Уряди звільняються від прямої відповідальності за оцінку діяльності вузів і їхній розвиток. Виші одержують можливість апелювати до уряду у випадку їхньої незгоди з результатами роботи агентства. Крім того, у багатьох випадках висновки агентств мають рекомендаційний характер. Таким чином, агентства формально не зазіхають на самостійність вишів, хоча їхні висновки мають велике значення для міністерств освіти при прийнятті рішень стосовно конкретних вишів. Цікавим прикладом щодо цього є Австрія, де інформація про результати перевірки ВНЗ незалежними експертами залишається конфіденційною: доводиться тільки до керівництва вишу й не підлягає розголосу. Нарешті, агентства як неурядові організації мають можливість діяти більш гнучко й оперативно, виконувати функції консалтингових структур, залучати й акумулювати позабюджетні кошти, а також запрошувати зовнішніх, у тому числі закордонних, експертів. Таким чином, існування агентств вносить у систему керування вишами стримування й противаги, здатні забезпечити як ефективний контроль якості, так і збереження академічної свободи вишів і розвиток самоврядування.

Якість освіти в України розглядається здебільшого як: якість освітнього середовища; якість реалізації освітнього процесу; якість результатів освітнього процесу.

З виходом до міжнародних освітніх програм якість освіти має розглядатися як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юнктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінки досягнень; показник інвестиційної принадності освіти тощо.

Сьогодні стає все більш зрозумілим, що відповідність реальних результатів і змісту освіти вищих навчальних закладів державним стандартам є необхідною, але недостатньою умовою якості. Тому досягнення оптимальної якості професійної освіти зумовлено створенням системи якості, яка на рівні конкретного вищого навчального закладу забезпечувала б узгоджену реалізацію державних, суспільних і особистих інтересів.

Оскільки діюча система значною мірою є системою контролю за якістю, а не забезпечення якості, то розробка нової системи має бути побудована на основі:

1) розробки моделі стандартизації професійної освіти вищого навчального закладу як компонента системи якості;

2) моделювання менеджменту якості професійної освіти як компоненти системи якості;

3) визначення концептуальних і методологічних основ проектування системи якості в контексті регіональної системи професійної освіти.

Науковець В.С. Курило виділив три площини вирішення проблеми якості освіти в Україні:

1) створення на базі Національної доктрини розвитку освіти державної програми із забезпечення якості на всіх рівнях системи освіти;

2) використання апробованих результатів з управління якістю освіти, наближення теоретичних знань до практики;

3) підвищення кваліфікації педагогів [6].

На державному рівні варто змінити зовнішні критерії оцінки якості роботи вищого навчального закладу. Адже поки діє принцип «більше студентів – більше грошей» – страждає якість освіти. У зв'язку з цим доцільно розробити комплексні критерії якості освітнього процесу, які містять в собі: контроль змісту навчання; контроль технологій, що застосовуються під час навчання; контроль здобутих знань; вимоги до організації і контролю за здійсненням навчального процесу; вимоги до викладачів, вимоги до студентів; чітку і прозору процедуру самообстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості.

Професор Василь Шинкарук вважає, що необхідно «створити незалежну агенцію з оцінювання якості освіти, проведення сертифікованих освітніх аудитів. Визначити її статус, завдання і функції, розмежувати повноваження з центральним органом виконавчої влади з формування державної політики в галузі освіти. Оцінка якості освітньої діяльності в Україні повинна бути відкритою та публічною процедурою, а результати перевірок і моніторингових досліджень мають бути відомі громадськості, замовникам і споживачам освітніх послуг» [7].

Важливою ознакою сучасних європейських і світових систем оцінювання якості вищої освіти є функціонування незалежних агенцій із забезпечення якості вищої освіти. Такі агенції мають бути офіційно визнані державними компетентними органами, які діють у європейському просторі вищої освіти, мати повний юридичний статус і відповідати всім вимогам законодавства країни, в якій вони функціонують. Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі визначено ряд стандартів для таких агенцій. Ці стандарти встановлюють, що агенції повинні: регулярно здійснювати заходи із оцінювання якості освітньої діяльності як на рівні закладу в цілому, так і на рівні окремих навчальних програм; мати достатні та збалансовані ресурси для того, щоб здійснювати оцінювання; мати чітко сформульовані цілі та завдання своєї діяльності, викладені у програмній заяві, що відкрита для громадського загалу; бути незалежними. Незалежність у цьому контексті розуміється як відповідальність за свої дії, так і гарантії того, що ВНЗ, органи управління освітою не впливатимуть на висновки і рекомендації, що вони їх готуватимуть; використовувати процеси, критерії та процедури оцінювання, що визначатимуться наперед і будуть доступними для широкого загалу; мати процедури для власної звітності. Важливими умовами діяльності незалежних агенцій є система взаємоперевірки своїх процесів та дій щонайменше один раз на п'ять років. Незалежні агенції мають бути внесені до Реєстру агенцій із зовнішнього забезпечення якості, що діють в Європі.

Незалежний статус агенцій із оцінювання якості освіти є одним із критеріїв для членства в Європейській мережі із забезпечення вищої освіти (ENQA) [8, с. 15–16].

Висновки. Проблема якості освіти в Україні стала особливо актуальною останніми роками. Досвід країн з розвинутою ринковою економікою свідчить про пряму залежність темпів удосконалення та розвитку виробництва, його конкурентоспроможності на світовому ринку від рівня професійної підготовки кадрів.

Умовами успішного розвитку освітніх систем, визнаними в світі, є: вибір і конкуренція, децентралізація та автономія, відповідальність за результати. Тому створення системи забезпечення якості для української вищої освіти має базуватись на цих принципах і відповідати провідним сучасним європейським практикам. А отже, оцінка якості повинна базуватися не на тривалості чи змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники – важливий не процес, а результат.

Список використаних джерел

1. E. Hanushek, and L. Wößmann, The Role of Education Quality for Economic Growth, [Electronic resource] World Bank Policy Research Working Paper. Vol. 4122, 2007, Available at: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1.

2. Шевченко Л.С. Якість вищої освіти: сутність, оцінка, управління [Електронний ресурс] / Л.С. Шевченко. Економічні науки 14. Економічна теорія. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Economics/58095.doc.htm

3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В.Г. Кременя. К.: Пед. думка, 2011. – С. 85.

4. Концепція забезпечення якості вищої освіти. За результатами проекту Tempus «TRUST» «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України» («Towards Trust in Quality Assurance System» № 516935-TEMPUS-1-2011-1-FI-TEMPUS-SMGR, 15.10.2011-14.10.2014). [Electronic resource]. – Available at: http://dovira.eu

5. Аналитическая справка о государственной политике в сфере управления высшим образованием в странах ОЭСР и ЕС и институциональных моделях управления университетами в новых условиях функционирования высших учебных заведений Организации экономического сотрудничества и развития // Федеральный специализированный информационный портал. URL: http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=1239

6. Курило В.С. Якість освіти в Україні / В.С. Курило. Освіта та педагогічна наука. 2013.– № 2 (157), – С. 23–25.

7. Шинкарук В. Шлях до якісної вищої освіти [Електронний ресурс] / В. Шинкарук // Дзеркало тижня. Україна. – 2013. – № 7, 22 лютого. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/shlyah-do-yakisnoyi-vischoyi-osviti.html.

8. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; [І.І. Бабин, Л.М. Гриневич, І.Л. Лікарчук та ін.]; за заг. ред. І.Л. Лікарчука. – К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х.: Факт, 2011. – 96 с.

References

1. Hanushek, E. & Wößmann, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth, World Bank Policy Research Working Paper, vol. 4122. Available at: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/7154/wps4122.pdf?sequence=1.

2. Shevchenko, L.S. *Yakist vyshchoii osvity: sutnist, otsinka, upravlinnia* [The quality of higher education: the nature, valuation, management]. *Ekonomichni nauky. Ekonomichna teoriia* [Economic science. Economic theory]. Available at: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Economics/58095.doc.htm (In Ukrainian).

3. In V.H. Kremen (Ed.). (2011). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* [National report on the status and prospects of education in Ukraine]. Kyiv. Pedahohichna dumka Publ., pp. 85 (In Ukrainian).

4. Kontseptsia zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. Za rezultatamy proektu Tempus «TRUST» «Natsionalna systema zabezpechennia yakosti i vzaemnoi doviry v systemi vyshchoi osvity Ukrainy» [The concept of quality assurance. The results of the project Tempus «TRUST» «The national system of quality assurance and mutual confidence in higher education in Ukraine»]. Towards Trust in Quality Assurance System" № 516935-TEMPUS-1-2011-1-FITEMPUS-SMGR, 15.10.2011-14.10.2014). Available at: http://dovira.eu (In Ukrainian).

5. Analiticheskaia spravka o hosudarstvennoi politike v sfere upravleniia vyshchim obrazovaniem v stranakh OESR i ES i institutsionalnykh modeliakh upravleniia universitetami v novykh usloviiakh funktsionirovaniia vyshchikh uchebnykh zavedenii Orhanizatsii ekonomicheskoho sotrudnichestva i razvitiia [Analytical information about the state policy in the field of higher education management in the countries of OECD and EU universities and institutional management models in the new conditions of functioning of the higher education institutions of the Organization for Economic Cooperation and Development]. *Federalnyi spetsializirovanyi infomatsionnyi portal* [Federal specialized information portal]. Available at: http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=1239 (In Russian).

6. Kurylo, V.S. (2013). *Yakist osvity v Ukraini* [The quality of education in Ukraine]. *Osvita ta pedahohichna nauka* [Education and teaching science], no. 2 (157), pp. 23-25 (In Ukrainian).

7. Shynkaruk, V. (2013). *Shliakh do yakisnoi vyshchoi osvity* [The path to quality higher education]. *Dzerkalo tyzhnia. Ukraina* [Mirror of the week. Ukraine], no. 7. Available at: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/shlyah-do-yakisnoyi-vischoyi-osviti.html (In Ukrainian).

8. Babyn, I.I., Hrynevych, L.M. & Likarchuk, I.L. In I.L. Likarchuk (Ed.). (2011). *Analitychna dopovid pro stan monitorynhu yakosti osvity v Ukraini* [The analytical report on the state of monitoring the quality of education in Ukraine]. *МВО "Tsentr testovykh tekhnolohii i monitorynhu yakosti osvitu"* [ICO "Center of Testing Technologies and Education Quality Monitoring"]. Kyiv. MBO "Tsentr testovykh tekhnolohii i monitorynhu yakosti osvity" Publ. Kharkiv, Fakt Publ. 96 p. (In Ukrainian).

В статье рассматриваются основные факторы низкого качества подготовки специалистов в высших учебных заведениях Украины. Осуществляется анализ научных работ отечественных ученых, которые исследовали данный вопрос. Автор выделяет отдельные проблемы качественного образования и предлагает способы их решения.

Ключевые слова: качество образования, конкурентоспособность, контроль качества, рынок труда, профессиональная подготовка.

The main factors of low-quality training of specialists at higher educational institutions in Ukraine are described in the article. The analysis of scientific papers of Ukrainian researchers on this issue is made. The author points out some of the existing problems of high-quality education and proposes some ways for their solution.

Key words: the quality of education, competitiveness, quality monitoring, labor market, vocational training.

Одержано 14.02.2017.

УДК 7.012.001

В.В. ОСАДЧИЙ,
аспірант кафедри психології, педагогіки і філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ДИЗАЙНУ ЯК НАУКИ

Розглянуто особливості історичного розвитку дизайну та чинники, що його зумовили: культура, особливості природного середовища, економічні, політичні особливості суспільства, рівень розвитку науки та технологій тощо. Досліджено особливості розвитку дизайнерської освіти в України. Виокремлено методичні принципи побудови дизайнерського проекту та їх роль у формування мобільності майбутнього фахівця.

Ключові слова: дизайн, освіта, потреби, творчість, культура, функціональність.

Постановка проблеми. Сучасний дизайн є однією з найбільш затребуваних професій, однак, у той же час, він виступає найбільш динамічним, мінливим та швидкоплинним фахом. Проблема підготовки фахівця, здатного до ефективної творчої праці, у мінливих умовах є актуальною. З метою пошуку засобів навчання, здатних задовольнити даний попит, ми пропонуємо звернутись до факторів, що історично зумовили розвиток дизайну як науки і привели його до сучасного розуміння.

Аналіз останніх досліджень. Науково-теоретичні засади формування дизайну як науки розкрито у працях Л. Безмоздіна, О. Бойчук, М. Воронова, О. Генісаретського, В. Даниленко, О. Дем'янчук, Л. Оршанського, В. Папанек, В. Прусак, В. Сидоренко, А. Чебикіна О. Фурса та ін. Теорію і практику дизайнерської освіти досліджували В. Бутенко, Г. Гребенюк, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, В. Радкевич, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Тименко, О. Шевнюк та інші.

Формулювання мети. Метою статті є визначення чинників, що обумовлюють розвиток дизайну та його трансформацію; дослідження, як змінюються вимоги суспільства до дизайнера як фахівця; виявлення, яким чином сучасна дизайнерська освіта вищої школи забезпечує відповідність дизайнера-фахівця мінливим вимогам сучасності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки потреби людини прикрашати та вдосконалювати оточуюче середовище сягають ще кам'яного віку. На найдавніших палеолітичних стоянках археологи знаходять предмети, які могли використовуватися тільки як прикраси. Так відомі верхньопалеотичні погребіння, де голови похованих прикрашала кістяна діадема, на шиї було намисто і фігурка птаха, що летить, вирізані з бивня мамонта, на грудях – бляха, прикрашена зображеннями змій. Не менш цікавим є той факт, що перші керамічні вироби, які були зліплені вручну, були грубими та погано і нерівно обпалені, вже мали прикраси з простого орнаменту у вигляді заглиблень, ямок або ялинок [3]. З розвитком людства потреба поєднання функціональності та краси тільки збільшувалась, проникаючи у все більше сфер життя людини.

Наближене до сучасного поняття дизайну виникло з початком індустріальної епохи. Спираючись на дані Оксфордського словника [6], ми можемо прослідкувати поступову трансформацію та звужування даного терміна (рис. 1). Якщо на початку дизайн уявлявся як загальне поняття планування або навіть як головна ідея твору, що була навіяна митцю Богом [1], то за півтора століття відбувся перехід розуміння дизайну з сфери творчості у інженерно-технічну.

© *В.В. Осадчий, 2017*

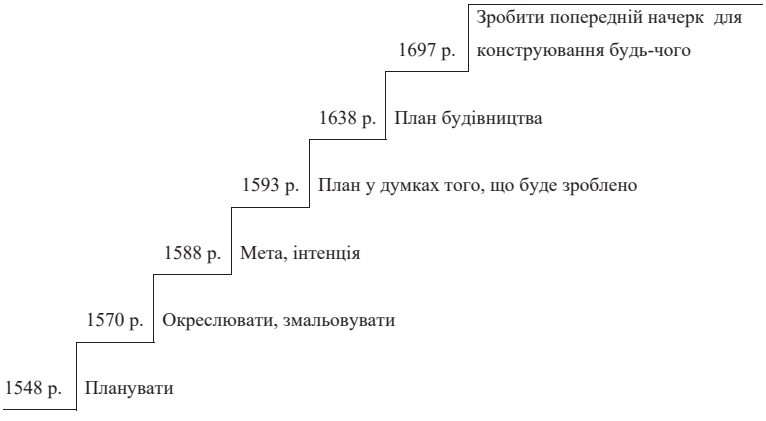

Рис. 1. Трансформація поняття дизайн у Новий Час

Різноманітність сучасного розуміння дизайну є відображенням його багатогранної сутності. Дизайн розуміється як вид мистецтва, що поєднує в собі технічні прийоми (проектування, конструювання) і декоративні ефекти; це творчий метод, процес і результат художньо-технічного проектування промислових виробів, їх комплексів і систем, орієнтованого на досягнення найбільш повної відповідності створюваних об'єктів і середовища в цілому можливостям, потребам людини як утилітарним, так і естетичним [1]. У той же час дизайн – проектна діяльність з розробки промислових виробів з високими споживчими властивостями й естетичними якостями, з формування гармонійного предметного середовища житлової, виробничої і соціально-культурних сфер [4]; це суворо оформлений спосіб вирішення завдання, що має безліч, часто нескінченне число рішень, і задовольняє всім поставленим спочатку цілям [1].

Отже, дизайн одночасно є і мистецтвом, і інженерним конструюванням, процесом, результатом та методом.

Дизайн є засобом поєднання потреби людини у будь-чому через культуру людства. Таким чином, культурна спадщина, традиції, обряди, звичаї, релігія тощо та особливості природного навколишнього середовища обумовлюють форму та зміст побудови людиною свого власного, штучного навколишнього середовища. Так, наявність частих землетрусів та цунамі у поєднанні з традицією «тримати обличчя», ставити групове вище за індивідуальне – обумовило особливості будови внутрішніх стін у класичних будинках Японії. Спекотне сонце та шанобливе ставлення до санітарії відіграло велику роль у виникненні кікладського стилю архітектури на островах Греції.

На Україні природно-кліматичні умови та культура також мали яскраве відображення у дизайні архітектури. Так на Гуцульщині гірський ландшафт та віддаленість поселень зумовили появу ґражд, замкнутого типу житла, де господарські приміщення блокувались між собою, утворюючи невелику, але надійну фортецю, яка захищала не лише від холодних вітрів та снігових заметів, а й від «непроханих гостей». В той же час для південних та центральних регіонів України були більш характерні подвір'я вільної забудови, коли житлове приміщення будувалось окремо від господарських, а розташування останніх було обумовлено особистими потребами господаря.

Соціальні події мають значний вплив на розвиток суспільства. Яскравим прикладом такої дії є «темне середньовіччя», коли розпад Римської Імперії призвів до застосування церквою (як єдиною силою що була здатна об'єднати Європу) жорсткого контролю над громадським життям з метою втримати владу будь-якою ціною, в тому числі і придушенням наукового розвитку поза своїми стінами. Адже монополізація освіти дозволяла церкві спрямовувати розвиток суспільства в потрібний їй бік.

Рівень розвитку науки та технологій, соціальні та політичні події опосередковано впливають на побут людини, тобто і на потребу у певному рівні дизайну як організації середовища.

Для України політичні особливості історичного розвитку країни мали значний вплив на напрямок розвитку дизайну. Так, наприкінці XVIII століття територія України була розділена

між Австрійською і Російською імперіями. Відповідно розвиток культурного життя українців був підпорядкованим цим двом центрам, адже українська молодь прагнула до навчання та впровадження у життя знань, здобутих на теренах столиць імперій. Багато українських митців відомі світу як російські, польські та австро-угорські.

Утворення Радянського Союзу також значно вплинуло на розвиток дизайну та дизайнерської освіти, звузивши його творчу складову, перетворивши митців на конструкторів. Цьому сприяло декілька факторів, які у різні часи мали домінуючий вплив. Так, жорстка комуністична політика передбачала мінімізацію витрат на все, що не сприяло її розвитку; потреба у швидкій відбудові країни після Другої світової війни обумовлювала перевагу кількісного над якісним; масовий контроль партії над громадським життям суспільства створював багато перешкод для творчого розвитку.

У Радянському Союзі професія дизайнера розглядалась як суто технічна, її художня складова була мінімізована, мистецтво зводилося до простого застосування стандартного набору прикрас та розробки вигляду виробу у єдиному стилі, що був заздалегідь означений «планом».

Розуміння дизайну як просте прикрашання або лише як ергономічне конструювання є вузьким та обмеженим. Доказ цього ми можемо побачити у тому як розвивалась дизайнерська освіта в Україні, оскільки саме освітні установи покликані забезпечити людство якісними фахівцями та науковим розвитком сфери. Спираючись на дані табл. 1, ми можемо зазначити що:

– по-перше, дизайнерська освіта в Україні зароджувалась на теренах найстаріших вищих навчальних закладів, що мають міцну наукову та педагогічну базу;

– по-друге, дизайнерські спеціальності відкривались майже одночасно як у суто художніх вищих навчальних закладах, так і у технічних та політехнічних. Ми вважаємо, що це відображає дуалізм рушійної сили, що формує розвиток дизайну як науки: потреби у прекрасному та одночасно потреби у функціональності та ергономічності.

Таблиця 1

Витоки дизайнерської освіти в Україні

Місто	ВНЗ, на базі якого здійснюється підготовка дизайнерської освіти		Початок розвитку дизайнерського напряму	Сучасні дизайнерські напрями підготовки
	ВНЗ	Рік заснування		
Львів	Національний університет «Львівська політехніка»	1816	1844 р. Відкрито архітектурний факультет	Дизайн; дизайн архітектурного середовища;
	Національний лісотехнічний університет	1874	1945 р. Створено інститут деревооброблювальних технологій і дизайну	Дизайн
	Львівська національна академія мистецтв	1876	1947 р. створення кафедри дизайн середовища	Дизайн костюма; дизайн інтер'єру; графічний дизайн
Київ	Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».	1896	1989 р. До структури університету увійшов поліграфічний факультет	Нанотехнології та комп'ютерний дизайн матеріалів; інженерний дизайн; образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація
	Київський державний інститут декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. М. Бойчука	1900	1940 р. Засноване Республіканське художньо-промислове училище	Графічний дизайн; дизайн середовища; промисловий дизайн
	Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури	1917	1917 р. Створення архітектурного факультету; 1930 р. перепрофілювання у факультети художнього оформлення пролетарського побуту та скульптурного оформлення соціалістичних міст	Графіка (графічний дизайн); художник-графік-дизайнер; архітектор

Закінчення табл. 1

Місто	ВНЗ, на базі якого здійснюється підготовка дизайнерської освіти		Початок розвитку дизайнерського напряму	Сучасні дизайнерські напрями підготовки
	ВНЗ	Рік заснування		
Харків	Харківська державна академія дизайну і мистецтв	1768	1962 р. Відкрито факультет «Промислове мистецтво»	Промисловий дизайн; графічний дизайн; дизайн інтер'єру; дизайн тканин та одягу

Людина завжди прагнула до прекрасного. Як зазначалося вище, мистецтво виникло ще на теренах кам'яного віку і супроводжувало людство протягом усього його довгого шляху розвитку. Потяг до краси проявляється і в тому, як господиня намагається зліпити однакові, гарненькі вареники, і в тому, як прикрашає себе та свій дім. Естетична насолода – це специфічне переживання людиною духовного задоволення, захоплення, радості при сприйнятті естетичних і художніх цінностей [5].

У той же час людина – жива істота, і фізіологічні потреби, такі як сон, їжа, безпека тощо, є первинними. Тому дизайн як конструювання людина використовувала ще на зорі свого виникнення, створюючи перші засоби праці, будуючи перші будинки, ліплячи перший посуд. Життя не любить марних витрат, тому потреба витрачати якомога менше ресурсів, отримуючи при цьому максимальну ефективність, є другою рушійною силою у розвитку дизайну.

Прикладом роботи цієї сили може стати такий звичний сьогодні прилад як кавоварка. Перше обладнання для приготування кафи збереглося дотепер – звичайна металева або керамічна турка. Принцип приготування кави у ній досить простий, проте він потребує доволі багато часу і уваги. Проривом стала винайдена паризьким архієпископом Жан-Батистом де Беллуа-Морангль (Jean-Baptiste de Belloy-Morangle) крапельна кавоварка у 1800 році, проте і вона мала безліч недоліків. Подальше вдосконалення кавоварок відбувалось завдяки зусиллям різних інженерів, що намагались вдосконалити як окремі частини кавового обладнання (заміна спирту на керосин, багаторазове проходження води крізь фільтр тощо), так і принцип заварювання кави в цілому.

Історія розвитку процесу заварювання кави є найповнішим відображенням сутності дизайну, адже вона призвела до появи, з одного боку, повністю автоматизованих кавоматів, а з іншого – до переходу цього процесу у вид мистецтва, у якому бариста є творцем, що здатен насолодити одночасно декілька відчуттів людини, перетворити процес заварювання на шоу, а саму чашку кави на шедевр.

На початку зародження дизайну як науки художники відчували гостру потребу у впровадженні мистецтва у промислове виробництво. Англійський державний діяч, художник-прикладник сер Генрі Коул одним з перших привернув увагу до проблем необхідності зміни світогляду при переході від ремісничого до машинного виготовлення предметного середовища життєдіяльності людини. У 1845 році ним був запропонований термін «промислове мистецтво» [2]. Перша Всесвітня промислова виставка 1851 в Лондоні, одним з ініціаторів і організаторів якої був і Г. Коул, до кінця загострила культурні проблеми взаємодії людини з предметним середовищем, мистецтва (художній діяльності) - з технікою (інженерним проектуванням).

Таким чином, можна зазначити, що на розвиток та становлення дизайну впливають дві глибинні потреби людства як основні рушійні сили та три чинника, що обумовлюють особливості прояву дизайну (рис. 2), а саме:

- потреба суспільства у прекрасному, особливості розуміння краси;
- потреба суспільства у ефективному, економічному засобі;

та чинники:

- культурна спадщина суспільства;
- особливості природного середовища;
- економічні, політичні особливості суспільства та рівень розвитку науки і технологій.

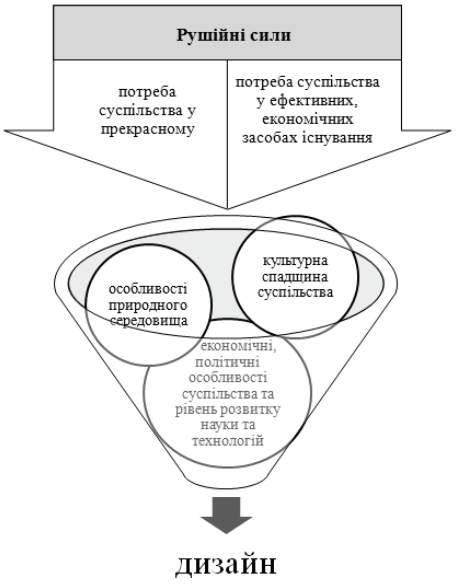

Рис. 2 – Фактори впливу на формування особливостей дизайну

По-третє, узагальнюючи дані табл. 1, ми зазначаємо, що велика кількість спеціалізацій сучасного дизайну представлена трьома загальними напрямами:

1. Дизайн промислових виробів.
2. Графічний дизайн.
3. Дизайн середовища.

Такий поділ обумовлений потребами суспільства. Так, дизайн промислових виробів охоплює промислову та побутову техніку, меблі, одяг, посуд, речі повсякденного вжитку тощо; об’єктом графічного дизайну переважно є інформаційна сфера, поліграфічна продукція та web-дизайн; дизайн середовища охоплює інтер’єр, екстер’єр та ландшафт.

Незважаючи на існування багатьох спеціалізацій дизайну, адже він присутній майже в усіх сферах людського життя, існує єдиний фундамент, на який спирається дизайнер у своїй роботі – це методичні принципи побудови дизайнерського проекту:

Затребуваність – виявлення споживчих потреб є необхідною складовою розробки дизайнерського проекту. Без визначення, що саме необхідно людям, неможливо створити якісний, функціональний продукт, який буде здатен задовольнити попит.

Стилізація – перетворення реалістичного зображення у виразний і емоційний об’єкт. Стилізація дозволяє зробити дизайнерський об’єкт зрозумілим та одночасно відобразити його суть.

Композиційність. Використання законів композиції дозволяє пов’язати форму та зміст, проявити внутрішнє через зовнішнє, забезпечити цілісність форми дизайнерського об’єкта.

Дизайнерський аналіз та синтез дозволяє дослідити об’єкт проектування, виявити, що є незадовільного у прототипі й аналогах, узагальнити знання про властивості об’єкта, осмислити взаємовідносини його складових та досягти цілісного уявлення про новий дизайнерський об’єкт.

Послідовність та єдність. Робота над дизайнерським проектом потребує дотримання певної черговості його етапів. Це дозволяє забезпечити цілісність проекту та врахувати особливості взаємовпливу його окремих елементів.

Врахування психологічних особливостей сприйняття людини дозволяє ефективно керувати емоційною сферою людини, насичувати її.

Ергономічність та функціональність дозволяє створити максимально ефективний продукт, здатний задовольнити найвибагливішого споживача.

Спирання на методичні принципи побудови дизайнерського проекту дозволяє майбутнім дизайнерам із самого початку навчання бути спрямованим на мобільність та постій-

не врахування динамічності сучасного суспільства. Зазначимо, що дані принципи виступають основою, базою, на яку дизайнер накладає процес творіння, мистецтво. Таким чином, відбувається динамічне поєднання конструкторських та мистецьких складових дизайну.

Висновки. Отже, дизайн як наука виник під впливом особливостей потреб суспільства. Його розвиток був обумовленій дією двох рушійних сил – потребою людства у прекрасному та потребою у ефективних засобах. Крім того, на формування дизайну впливають такі фактори, як культурна спадщина, особливості природного середовища, економічні, політичні особливості суспільства, рівень розвитку науки та технологій тощо. Дані чинники також мали значний вплив і на дизайнерську освіту в Україні, вони обумовлювали напрям її розвитку та втілення у практику.

Відображаючи дуальність рушійних сил дизайну, дизайнерська освіта розвивалась одночасно на базі художніх та технічних найстаріших вищих навчальних закладах, навіть за умови їх знаходження в одному місті. Таке становище зберігається і до тепер.

В той же час ми стверджуємо, що збереження дуальності дизайну за умови накладання творчої складової на технічну дозволяє зберегти мобільність та динамічний розвиток науки.

Перспективою подальших досліджень є розробка, аналіз та впровадження методології поєднання технічної та художньої складової дизайну.

Список використаних джерел

1. Коротаева В.С. Классификация дефиниций дизайна / В. С. Коротаева // Креативные основы художественного образования: материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 марта 2012 г. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2012, – С. 35–45.

2. Макович В. Дмитрий Сурский: «Наша профессия универсальна» / В. Макович // Автобизнес – weekly. – 2003. – № 1 (347), 9 января.

3. Мартынов А.И. Археология: учеб. для бакалавров / А.И. Мартынов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юрайт, 2013. – 460 с.

4. Минервин Т.Б. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Т.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.; под. общ. ред. Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М.: Архитектура-С, 2004, – 288 с.

5. Синявський В.В. Психологічний словник / В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 274 с.

6. Фурса О. О. Художньо-естетична та економічна детермінованість розвитку дизайн-освіти / О.О. Фурса // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – К. : МІХМД, 2010. – Вип. 5. – С. 5–14.

References

1. Korotaeva, V.S. (2012). *Klassifikatsiia definitsii dizaina* [Classification of design definitions]. *Kreativnye osnovy khudozhestvennoho obrazovaniia* [Creative foundations of art education]. Ekaterinburg, FHAOU VPO “Ros. hos. prof.-ped. un-t” Publ., pp. 35-45 (In Russian).

2. Makovich, V. (2003). *Dmitrii Surskii : “Nasha professiia universalna”* Dmitry Sursky: “Our profession is universal”]. *Avtobiznes – weekly* [Auto business – weekly], no. 1 (347). (In Russian).

3. Martynov, A.I. (2013). *Arkheologiia : 2-he izd., pererab. i dop.* [Archaeology : 2nd ed., rev. and add.]. Moskva, Iurait Publ., 460 p. (In Russian).

4. Minervin, T.B., Shimko, V.T. & Efimov, A.V. In T.B. Minervin & V.T. Shimko (Eds.). (2004). *Dizain. Illiustrirovannyi slovar-spravochnik* [Design. Illustrated Dictionary-Directory]. Moskva, Arkhitektura-S Publ. 288 p. (In Russian).

5. Syniavskii, V.V. & Serhienkova, O.P. In N.A. Pobirchenko (Ed.). (2007). *Psykholohichnyi slovnyk* [Dictionary of psychology]. Kyiv, Naukovyi svit Publ., 274 p. (In Ukrainian).

6. Fursa, O.O. (2010). *Khudozhno-estetychna ta ekonomichna determinovanist rozvytku dyzain-osvity* [Aesthetic and economic determinism of development in design education]. *Mystetska osvita : zmist, tekhnolohii, menedzhment. Pedahohichni nauky* [Art education: content, technology, management. Pedagogical Science]. Kyiv. MIKhMD Publ., issue 5, pp. 5-14 (In Ukrainian).

Рассмотрены особенности исторического развития дизайна и обусловившие его факторы: культура, особенности природной среды, экономические, политические особенности общества, уровень развития науки и технологий и т. п. Исследованы особенности развития дизайнерского образования в Украине. Определены методические принципы построения дизайнерского проекта и их роль в формировании мобильности будущего специалиста.

Ключевые слова: дизайн, образование, потребности, творчество, культура, функциональность.

The features of historical development of design and factors which affect it, namely culture, features of natural environment, economic and political features of society, the level of development of science and technologies, etc., have been considered. The features of development of design education in Ukraine have been researched. The methodological principles of implementing a design project and their role in formation of mobility of future specialists have been distinguished.

Key words: design, education, needs, art, culture, functionality.

Одержано 3.03.2017.

УДК 37:262.1

Г.М. РОЗЛУЦЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДУХОВЕНСТВА У ЗАКАРПАТТІ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XIX СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано процес розвитку освіти духовенства у Закарпатті в період з кінця XVIII ст. до початку XIX століття. Розкрито організаційно-методичні засади функціонування навчальних закладів різного типу для підготовки духовенства. Виявлено регіональні особливості підготовки закарпатського духовенства.

Ключові слова: духовенство, освіта, регіональні особливості підготовки, Закарпаття.

Постановка проблеми. Спільність європейського наукового та освітнього простору спонукає до вивчення позитивних прикладів у справі теологічної освіти. В університетах з десятки найкращих у світі (Гарвард, Прінстон, Сорбонна) діють факультети, на яких здійснюється підготовка богословів та проводяться наукові дослідження. В Україні створена можливість надання повного циклу освітньої та наукової богословської підготовки. Включення «Богослов'я» у перелік спеціальностей (постанова ВАК від 8 червня 2010 р.), за якими проводиться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів не викликало схвалення в колах українських науковців. Дискусії викликає визнання теології (богослов'я) повноцінною складовою гуманітарної науки. Разом з тим українське суспільство вимагає освічених духівників, готових до виконання обов'язків в умовах сучасних суспільних трансформацій. Розв'язанню означених суперечностей може сприяти регіональний історико-педагогічний досвід. Зацікавлення викликає Закарпаття, як регіон географічно розташований у центрі Європейського континенту, на перетині культур Сходу та Заходу з багатовіковими традиціями співпраці з європейцями та традиціями безконфліктного проживання представників різних конфесій, етнічних груп та політичних орієнтацій.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки духовенства перебуває у колі міждисциплінарних досліджень вітчизняних учених, з-поміж яких: Ю. Земський (римо-католицьке), Р. Шеретюк, І. Комар, А. Ткачук, Ю. Щербяк (греко-католицьке), О. Буровський, В. Денисенко, В. Меша, Г. Саган, Г Степаненко, О. Тригуб (православне), О. Вітрицька (іудейське) та ін. Регіональні особливості розвитку духовного виховання та освіти порушується у ряді праць: Л. Трепляк (Волинь), К. Якуніна (Рівнинщина), Д. Кузовенков (Одещина), В. Борщевич, Г. Махорін, О. Тригуб (Херсонщина), О. Колесник, Я. Крапивного, Г. Полієнко (Чернігівщина) та ін. Важливими для нашої роботи є здобутки дослідників історії церкви у Закарпатті: Ю. Данильця, Р. Офіцинського, В. Фенича, Д. Штерр, представників духовенства – О. Барана, С. Паппа, А. Пекаря та ін.

Формулювання мети. Метою статті є аналіз розвитку освіти духовенства у Закарпатті в період з кінця XVIII століття до початку XIX століття. Відповідно до мети визначено такі завдання: 1) розкрити організаційно-методичні засади функціонування навчальних закладів для підготовки духовенства; 2) виявити характерні ознаки та регіональні особливості розвитку освіти закарпатського духовенства.

© *Г.М. Розлуцька, 2017*

Виклад основного матеріалу. У досліджуваний період на територію 13 жуп (районів) Мадярської Країни (Закарпаття) поширювалась державна влада Австрійської імперського двору та місцева влада угорських феодалів. За свідченням перших статистичних даних, місцеве населення представляли українці (русини) вірники християнства візантійського обряду [7, с. 107–109]. Церковне керівництво здійснював латинський римо-католицький архиєпископат, що знаходився в угорському місті Егер. Існувала ситуація, коли влада і місцеве населення мали протилежні погляди на культуру, віру, освіту, мову, звичаї, традиції та ін.

Відповідно до рішення церковного Тридентського Собору (1545–1563 рр.) відповідальність за формування освіту духовенства покладено на єпископів. Своїми силами кожна єпархія забезпечувала навчання духовенства. Технології відбору, навчання та висвяти духовенства визначав «Архиєрикон», у якому рекомендувалось майбутнім духівникам приймати участь у церковних практиках, вчити богословські тексти та формувати морально-духовні якості. Утвердилась гнучка система підготовки духовенства, складовими якої були прислуговування у церкві, для дітей священників - навчання вдома або у монастирях. Після відбору достойних та складання висновку, оцінки духовно-морального стану кандидата єпископ проводив висвячення та призначав на службу. У результаті тогочасне закарпатське духовенство славилось неуцтвом, розпустою та хабарництвом [6, с. 9].

Рівень освіченості духовенства викликав занепокоєння місцевої еліти. Жупан Ужанської жупи граф Г. Другет (1568 р.) розпорядився провести інспекцію підготовки духовенства. У результаті проведеної перевірки встановлено низький рівень освіченості духовенства. Егерський архиєпископат, для виправлення ситуації пропонував відправляти молодь на навчання в уже діючі угорські навчальні заклади. Представники Егерського архиєпископату сподівались таким чином поширити просування католицизму серед закарпатців, що в угорських католицьких семінаріях відбудеться окатоличення та денаціоналізація української молоді. Враховувались і економічні перспективи, адже для навчання духовенства надавалась фінансова підтримка держави та меценатів, якою розпоряджалась єпархія, якій підпорядковувався навчальний заклад.

Правові основи для організації навчальних закладів для підготовки закарпатського духовенства були створені умовами Ужгородської церковної унії (1646 р.). Згідно з цією унією було збережено східний обряд, Мукачівська єпархія отримала право вибору єпископа, який затверджувався і напряму підпорядковувався Папі Римському а греко-католицьке (уніатське) духовенство зрівнялося з римо-католицьким у привілегіях та обов'язках. Постанови Сатмарського Собору (1690 р.), зобов'язували священників до отримання фахової освіти перед висвяченням. Про необхідність якісних змін в освіті духовенства зазначалось у рішеннях Замойського собору (1720 р.), який рекомендував створювати навчальні заклади для підготовки духовенства в кожній єпархії. Проте потреба в освіті духовенства наштовхувалось на відсутність фінансування.

Першим етапом у створенні освітніх закладів для підготовки духовенства у Закарпатті стало відкриття богословських шкіл. Організацію богословського навчання започаткував Мукачівський єпископ М. Ольшавський (1743–1767 рр.). Освіта духовенства в Егерській богословській школі не влаштовувала М. Ольшавського тим, що навчання в ній проводилося латинською, угорською мовами і призводила до того, що коли духівник приходив на парафію, де переважало українське населення, він не міг проводити службу, катехизацію чи бесіду доступною для парафіян мовою, тому що сам не володів нею. В українських місцевих юнаків після навчання в угорських освітніх закладах вироблялося зневажливе ставлення до рідної культури, вони винародовлювалася.

Не отримавши державного фінансування, на власні кошти на єпархіальній ділянці землі єпископ М. Ольшавський розпочав будівництво приміщення Мукачівської богословської школи, яке тривало з 1744 року по 1748 рік. Навчальний процес розпочався в 1744 році у недобудованій школі. Одночасно із Мукачівською богословською школою єпископ М. Ольшавський організував богословські заклади для навчання духовенства у населених пунктах: Марія Повчі, Надь Бані, Марамрош-Сигеті, Турці, які готували духовенство для румунських, угорських, словацьких територій вірників Східної церкви [2, с. 37].

В богословських школах навчальний процес організовували за зразком єзуїтських шкіл, основною відмінністю було знання русинської (української) мови. Єпископ М. Оль-

шавський розробив правила вступу в «Установлєнії» (1758 р.). Вивчення теологічних дисциплін та духовних текстів складалось із двох частин: зранку вивчення нового матеріалу - від 8 до 10 години та закріплення – після обіду з 2 до 4 години. В одному навчальному приміщенні навчали майбутніх дяків а в іншому – претендентів у священики. Навчальний рік розпочинався восени, іспити та висвячення – на весні. Починаючи з 1757 р., термін навчання збільшився до 3 років. Організаторські здібності та освіта М. Ольшавського (доктор філософії, Тирнава, 1717 р.) сприяли в успішному керівництві школою. В 1756 р. кількість учнів Мукачівської школи зросла до 80 юнаків, а в 1760 р. – становила 175 учнів.

В навчальних закладах юнаки мали можливість отримати освіту двох рівнів – дяка або священика. Як і в єзуїтських школах, на першому етапі вивчали «тривіум»: читання, письмо та арифметику. На другому – здійснювали фахову підготовку: вивчали богословські науки. Основними предметами на другому ступені навчання були моралістика або казуїстика (практичне богослов'я), вивчали Святе письмо, тлумачення книг Євангелія, життєдіяльність апостолів та латинську і німецьку мови. Основними методами навчання були лекції, дискусії, доповіді, розповіді та бесіди. Викладачі начитували лекції, учні конспектували, заучували матеріал напам'ять і відтворювали при індивідуальному опитуванні або в групових дискусіях. Групи очолювали кращі учні – «колесники» (в езуїтів – декурій), які визначали прогалини у знаннях товаришів і відмічали у класній книзі. На підставі їх даних подальшу перевірку знань здійснювали викладачі. До лекцій школярі попередньо опрацьовували матеріал, робили конспект і вивчали напам'ять.

Важливою складовою підготовки богословів була практика. Учні брали участь у недільних богослужіннях у ближніх церквах, а з часом збудували спеціальні церкви для потреб богословів, у яких на рівні з міськими храмами надавався повний спектр духовних послуг не тільки учнівсько-викладацькому колективу богословських навчальних закладів а й усім прихожанам церкви. Одним із видів богословської практики було підготувати зміст та виголосити недільну проповідь у церквах Мукачева, Росвигова, Підгірянах та Підгороді. Крім служіння у церкві учні шкіл проводили катехизації дітей та дорослих, брали участь в усіх інших церковних обрядах. Зазначимо, що поширеною була така практика, що викладачі поєднували учіння з священицькими обов'язками. Відповідно практичні вправляння школярів відбувались під контролем наставників.

Однією із суттєвих проблем в організації освіти богословів була відсутність досвідчених викладацьких кадрів. В основному до учіння залучали молодих випускників європейських богословських семінарій, які погано володіли народною мовою. Вони могли викладати тільки ті предмети, які потребували знань латинської або німецької мови. Учіння румунського духовенства вимагало знання від викладача знань румунської мови. Проте найбільше зусиль вимагало створення методичного забезпечення навчального процесу. Довелося створювати відповідні навчальні книги та підручники народною тобто церковнослов'янською мовою з елементами місцевої говірки, яка на той час ідентифікувалась як літературна мова.

У навчальному процесі використовували підручник догматичного або теоретичного богослов'я створений єпископом Й. де Камелісом. Підручник для морального практичного богослов'я розробив єпископ Г. Бізанці. За твердженням А. Пекаря, книга являла собою типову тогочасну казуїстику, тобто практичний катехизм, призначений для навчання в єзуїтських школах. На українську мову його перекладено Київським митрополитом Левом Кішкою і видрукувано у Тирнаві (1727 р.) для українського духовенства [5, с. 133]. Для навчання латинської мови М. Ольшавський розробив підручник «Начало письмемъ къ наставленію на латинськомъ языкъ» (Тирнава, 1746 р.) [2, с. 240]. На основі конспектів лекцій і нотаток професорів та студентів Мукачівської богословської школи під керівництвом отця Васюника створено рукопис «Кормило віри» (1779 р.) розміром 500 аркушів, який також використовували у навчальному процесі [3, с. 38].

Важливою складовою освіти богословів було формування моральності. На думку М. Ольшавського, випускнак школи повинен синтезувати здобутки навчання релігії, культури з головними християнськими доброчесностями – працелюбністю, терпінням, правдивістю, стриманістю, щирістю, безкорисливістю тощо. Вагоме значення надавалось формуванню вищих моральні почуттів, які виявляються у ставленні до оточуючих, відображають суспільну активність, а саме: любов до ближнього, товариськість, самовідданість та найви-

щий рівень – патріотизм. Рівень сформованості моральних якостей зазначали у щоденнику учня. Оцінувались здібності до професійної діяльності: спів, майстерність проведення церковних ритуалів, особливості спілкування.

Випускні іспити були надзвичайно важкими, і не завжди учні їх успішно складали з першого разу. Учні, які не освоїли зміст навчання за регламентований час, залишалися на повторний курс. Джерельна база свідчить про те, що більшість богословів навчались замість регламентованих 2 а потім 3 років – 5, але були і такі, що потребували 10 років і 12 років навчання. Успіхи у навчанні, моральність та здібності учнів враховувались при допуску до висвячення. Траплялися випадки, коли кандидати не отримували висвячення в школі і висвячувались за хабар у інших єпископів. Такі учні, висвячені без випускних іспитів, позбавлялись усього майна, не отримували призначення на парафію або відправлялись на службу в імператорське військо [2, с. 240].

Таким чином, в умовах відсутності власної держави, незважаючи на національно-релігійні утиски єпископом М. Ольшавським було закладено було закладено перший ступінь богословської освіти. Визначальною особливістю богословських шкіл, організованих у Мукачеві, Марія Повчі, Надь Бані, Марамрош-Сигеті, Турці, було надання можливості українському духовенству навчатись рідною мовою. Формування особистісних (духовно-моральних) якостей духовенства поєднувалось із освітою на національному підґрунті, що сприяло утвердженню українських традицій та формуванню національної свідомості закарпатців.

Якісну богословську освіту вищого рівня через відсутність навчальних закладів у Закарпатті реалізовували молоді українці на студіях у Європі. У підготовці закарпатського духовенства основними центром залишався «папський» Віденський університет, заснований герцогом Рудольфом IV у 1365 р. на зразок Сорбонського богословського коледжу, який вирізнявся високим рівнем викладання і наукових досліджень в університеті [8]. Українські студенти-богослови здобували освіту в австрійському університеті міста Інсбрука, який заснував імператор Леопольд I у 1669 на базі єзуїтської гімназії.

Популярними серед закарпатського духовенства були студії в єзуїтській семінарії св. Адальберта в Тирнаві, що знаходиться на території Словаччини. Проте після реорганізації ордена Єзуїтів (1773 р.) Тирнавську семінарію перенесено до Будапешта. Окрім вищенаведених навчальних закладів Рима, Відня, Будапешта, Інсбрука, Праги, Острогома, Лілля, Львова, Тирнави тощо, українське духовенство Закарпаття здобувало освіту в інших європейських вишах, однак кількість студентів була незначною.

Значно розширилася географія навчання закарпатського духовенства в роки «освіченого абсолютизму» Австрійської імператриці Марії-Терезії, яка намагалась модернізувати державне правління і мінімізувати національні протести в країні. Щоб зняти напруженість ворожнечі між українським греко-католицьким духовенством та угорськими католиками латинського обряду, імператриця створила у Відні на базі колишньої єзуїтської колегії семінарію. Заклад працював для потреб усіх українських з'єднаних єпархій Австро-Угорщини у 1775 р. під офіційною назвою Regium Generale Seminarium Graeco-Catholicum Viennae ad Sanctam Barbaram, або «Барбареум». При ньому діяла церква Св. Варвари та єзуїтський конвікт (гуртожиток).

Семінарія надавала освіту 46 семінаристам, з яких 2 місця відводили для монахів ЧСВВ та 9 для духовенства Мукачівської єпархії (яка включала Підкарпатську Русь та Пряшівщину), 6 – для Перемишльської єпархії та 6 – Крижевацької єпархії. Разом з тим у домашній семінарії імператриця Марія-Терезія надавала можливість богословських студій ще 40 греко-католицьких священикам [3, с. 94–95]. Організація навчання здійснювалась за зразком Римської грецької колегії, що відображалося в уставі «Барбареуму». Теоретичні курси духовенство студіювало на богословському факультеті Віденського університету. Університетські студії доповнювало семінарійне навчання, яке передбачало вивчення східного церковного обряду, церковний спів, церковнослов'янську мову здійснювали у приміщенні «Барбареуму». У церкві св. Варвари проходили служби, виголошення проповідей, катехизація та інші обряди.

Проти діяльності богословських шкіл на території Закарпаття не припиняли боротьбу Єгерські (Угорщина) латинські єпископи. Об'єднавши зусилля із місцевими угорським фео-

далами та чиновниками, вони надсилали звернення до Відня та Риму про незаконність відкриття єпископом М. Ольшавським навчальних закладів. Протягом десятиліть українському духовенству доводилось відстоювати право на реалізацію освітніх потреб на місці рідною мовою. Результатом боротьби став імператорський указ 1776 р., який офіційно започатковував діяльність навчального закладу в Ужгородському замку на базі колишнього єзуїтського коледжу і надавав йому статус Королівської греко-католицької семінарі в Ужгороді, у структурі продовжила свою роботу Мукачівська богословська школа [1].

Навчання у Ужгородській королівсько-єпископській греко-католицькій семінарії тривало 4 роки і організовувалось на зразок католицьких семінарій з обов'язковою середньою освітою семінаристів, знанням латини та німецької мов та філософії. Організація навчального процесу регулювалось уставом, розробленим на підставі «Ratio Studiorum». «Ratio Educationis» («Система навчання», 1777 р.) підготовка духовенства відокремлювалась від педагогічної освіти. Навчання богословів здійснювалося за типовими навчальними планами, затвердженими імператрицею Марією-Терезією в 1779 р. та змінами В 1792–1793 рр. Відповідно до цих планів навчання богословів практичного напряму і науковців відрізнялось тільки ступенем і здійснювалося за уніфікованими програмами. Дотримання організаційних вимог та правової бази контролювалося окружною Наглядовою радою Угорської Русі. Абітурієнтів приймали після закінчення гімназії і за рекомендацією пароха.

Навчальний заклад надавав різні рівні богословської освіти, кожен з яких підпорядкований основній меті – підготувати високоосвічену молодь, готову до виконання душпастирських обов'язків та суспільної діяльності. Підготовчий етап навчання забезпечувало 4 річне початкове навчання. Для навчання практикуючого духовенства організовано «дім для пресвітерів» («Ботиз ргезьуІегіаІіз»), в якому додатково вивчали літургію і обряди на «руській» мові. Діяв екстернат для духівників, які жили в місті і відвідували додаткове навчання. При семінарії діяв інтернат для сиріт та дітей священників [3, с. 64].

В Ужгородській семінарії навчали духовенство для Мукачівської, Великоварадинської та Пряшівської єпархій. Зауважимо, що в семінарії навчались не тільки місцеві юнаки а й вихідці зі Східної Словаччини, прикарпатських районів Галичини, Північної Угорщини, Північної Трансільванії та ін. Отже, можна стверджувати, що Ужгородська королівська греко-католицька семінарія достойно продовжила традиції «Барбареуму» і стала осередком виховання національно свідомих духовних пастирів, культурних та громадських діячів.

Національно-визвольна боротьба проти правління Габсбургів переросла у буржуазно-демократичну революцію 1848 р., яка привела до утворення Австро-угорської монархії, але регіональних конфліктів не вирішила. Зміна державного устрою спричинила посилення тиску на закарпатських українців з боку державницької ідеології та угорського шовінізму. Угорська Намісницька рада, погрожуючи зменшенням державного фінансування семінарії, домоглася проведення навчаньно-виховного процесу на латинській мові. Починаючи з 1810 р. було впроваджено латинські підручники і латинь стала мовою навчання. За даними А. Пекаря, ще деякий час професори викладали народною мовою курси пасторального богослов'я, перегогіки й навчання обрядів [5, с. 141].

Опираючись на власний досвід освіти в провідних європейських закладах, професори семінарії намагались інтегрувати освіту і наукові дослідження. Базою для наукових робіт семінаристів та професорів стала єпископська бібліотека, створена єпископом А. Бачинським з фондом понад 9000 примірників книг. На кінець XIX ст. в Австро-Угорській імперії змінюється вектор духовної освіти з парафіяльно-буденної на духовно-богословську, а це, у свою чергу, підносить рівень наукових пошуків семінаристів.

У науковій підготовці українському духовенству Закарпаття продовжували надавати допомогу європейські заклади підвищеного типу. Семінаристи продовжували освіту й здобували докторські ступені в Центральній греко-католицькій духовній семінарії та інституті «Авґустінеум» у Відні, Урбаніанській папській колегії в Римі та ін. У Відні засновано нову центральну семінарію під назвою Stadtkonvict (1803 р.) під опікою отців ордена Піаристів, у якій з 1811–1848 рр. навчалось 34 семінаристів з Мукачівської та 15 – а після виокремлення і Пряшівської єпархій. В 1852 р. імператором Францем Йосипом І. у будинку Stadtkonvict відкрито для підготовки греко-католицького духовенства Австро-Угорщини семінарію під назвою «Греко-католицька генеральна семінарія». Створений при монастирі Св. Августина

у Відні імператором Франциском І Інститут вищих богословських студій або Avgustinianum (1816 р.) прирівнювався до наукових установ та закладів післядипломної освіти і здійснював підготовку викладацьких кадрів. У ньому проходили докторські студії 30 священиків після закінчення з відзнакою єпархіальних семінарій, серед них для закарпатців виділялось 14 стипендійних місць. Навчання тривало 3 роки, протягом яких докторанти складали іспити (examen rigorosum) та проводили дисертаційні дослідження [5, с. 149].

Висновки. Вищенаведене дає підстави для ряду висновків. У період з кінця XVIII століття по початок XIX століття у Закарпатті створилися сприятливі культурно-історичні умови для розвитку освіти духовенства. Характерними ознаками цього періоду були: низький культурно-освітній рівень місцевого населення, залежність доступу до освіти від соціального та майнового стану, відсутність досвіду в організації та управлінні богословськими закладами, незадовільний стан матеріальної бази та навчально-методичного забезпечення, нестача викладацьких кадрів. Серед регіональних особливостей у підготовці духовенства виділено: нормативно-правове визначення закарпатських єпархій, створення єпархіальних богословських закладів для освіти різного ступеня, співпраця та надання можливості талановитій молоді продовжити освіту у європейських навчальних закладах та забезпечення повного циклу освітньої богословської підготовки, включаючи наукові студії європейського рівня та отримання вчених ступенів.

Список використаних джерел

1. Гаджега Ю. Исторія Ужгородской Богословской семинаріи вь ея главнихь чертахь [Текст] / Юрій Гаджега. – Ужгородь, 1928. – 64 с.

2. Лелекачь Н. Мункачевская богословская школа (1744-1776) / Николай Лелекачь // Литературна недЂля. – 1943. – Чис. III. – С. 246–250.

3. Лучкай М.М. Історія карпатських русинів: У шести томах / М.М. Лучкай / Дешифрування рукопису Ю.М. Сака; переклад українською мовою Ю.М. Сака, М.В. Ороса, Й.О. Баглая; покажчик історичних осіб та назв Д.Д. Данилюка; географічний покажчик І.М. Сенька. – Т. VI. – Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2011. – 472 с.

4. Пап С. Історія Закарпаття / Степан Пап / Редактори: Ігор Пелехатий, Марія Вуянко, Володимир Криворучко та Ірина Шумада. – Т. III. 1716–1939. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2003. – 648 с.

5. Пекар А. Нариси історії церкви Закарпаття. Т.ІІ. / Атанасій Пекар. – Видання друге. – Рим-Львів : Видавництво Отців Василіан «Місіонер», 1997. – 232 с.

6. Петровь А. «Старая вЂра» и унія вь ХУІІ-ХУІІІ вв. Пояснительная записка [Текст] / Алексей Петровь // Матеріали для исторіи Угорской Руси. – Т. ІІ. – Санкт-Петербургь: Типографія Императорской Академіи Наукь, 1906. – 88 с.

7. Удварі І. Демографична сытуація перед народным возрожинем Русинув Мадярськоъ Краины [Текст] // Образчикы з історії пудкарпатськых Русинув. XVIII столітнє : Изглядованя з історії культуры и языка/ Іштван Удварі // Вступ І. Керчі; Спередслово Дюли Віти; Мапи Жолта Ботлика. – Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2000. – С. 107–109.

8. Шепетяк О. Українські студенти в Австрії / О. Шепетяк // Світове українство як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: зб. мат. IV Міжнар. наук.-практ. конференції (у рамках IV Міжнародного конгресу світового українства). – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. – С. 464–468.

Reference

1. Hadzheha, Yu. (1928). *Istoriia Uzhhorodskoi Bohoslovskoi seminarii v eia holovnykh chertakh* [The history of the Uzhhorod Theological Seminar in its main features]. Uzhhorod, 64 p. (In Russian).

2. Lelekach, N. (1943). *Mukachevskaia bohoslovskaia shkola* (1744-1776) [Mukachevo Theological School (1744-1776)]. *Literaturna nedilia* [Literary discourse], part III, pp. 246-250 (In Russian).

3. Luchkai, M.M. (2011). *Istoriia karpatskykh rusyniv : u 6-ty tomakh* [Carpatho-Rusyn History : in 6 volumes]. Deshyfruvannia rukopysu Yu.M. Saka. Pereklad ukrainskoiu movoiu Yu.M. Saka,

M.V. Orosa & I.O. Bahlaia. Pokazhchyk istorychnykh osib ta nazv D.D. Danyliuka. Heohrafichnyi pokazhchyk I.M. Senka. Uzhhorod, Zakarpattia Publ., vol. VI, 472 p. (In Ukrainian).

4. Pap, S. In I. Pelekhatyi, M. Vuianko, V. Kryvoruchko & I. Shumada (Eds.). (2003). *Istoriia Zakarpattia* [History Transcarpathia]. Ivano-Frankivsk, Nova Zoria Publ., vol. III (1716-1939), 648 p. (In Ukrainian).

5. Pekar, A. (1997). *Narysy istorii tserkvy Zakarpattia, tom II, 2-he vydannia* [Sketches of Church History Transcarpathia, vol. 2, 2nd ed.]. Rym-Lviv, Misioner Publ., 232 p. (In Ukrainian).

6. Petrov, A. (1906). "*Stara vira*" *i uniia v 17-18 vv. Poiasnitelnaia zapiska* ["Old Vera" and Unia in the 17-18th centuries. Explanatory note]. *Materialy dlia istorii Uhorskoi Rusi* [The material for the history of Ugric Russia]. Sankt-Peterburh, Typohrafiia Imperatorskoi Akademii Nauk, vol. II, 88 p. (In Russian).

7. Udvari, I. (2000). *Demohrafichna sytuatsiia pered narodnym vidrodzhenniam Rusyniv Madiarskoi Krainy* [The demographic situation in front of the people's renaissance Rusinuv Madyarskoe Territory]. *Obrazchyky z istorii pidkarpatskykh Rusyniv. XVIII stolittia : Izhliadovannia z istorii kultury i movy* [Narrator of the story Subcarpathian Rusynuv. Eighteenth century : views on the history of culture and language]. Uzhhorod, V. Padiaka Publ., pp. 107-109 (In Ukrainian).

8. Shepetiak, O. (2013). *Ukrainski studenty v Avstrii* [Ukrainian students in Austria]. *Svitove ukrainstvo yak chynnyk utverdzhennia derzhavy Ukraina u mizhnarodnii spilnoti* [The world as a factor in establishing the state of Ukraine in the international community]. Lviv, Lvivska politekhnika, pp. 464-468 (In Ukrainian).

В статье проанализирован процесс развития образования освіти духовенства в Закарпатье в период с конця XVIII ст. до начала XIX ст. Раскрыты организационно-методичние основы функционирования учебных заведений разного типа для подготовки духовенства. Определены региональные особенности подготовки закарпатского духовенства.

Ключові слова: духовенство, образование региональные особенности подготовки, Закарпатье.

The article analyzes the process of formation of the clergy in Transcarpathia from the late eighteenth century to the beginning of the nineteenth century. It reveals the organizational and methodological principles of functioning of different type of educational institutions training clergy. It also determines the Transcarpathian regional features in preparation of clergy.

Key words: clergy, education, regional differences in training, Transcarpathia.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.1(091)

І.В. ТАМОЖСЬКА,
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ОЦІНКА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЮ СПІЛЬНОТОЮ РОЛІ ТА ЗНАЧЕННЯ ІНСТИТУТУ ПРИВАТ-ДОЦЕНТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті висвітлено погляди університетської спільноти щодо ролі та значення інституту приват-доцентури в дореволюційних університетах України. З'ясовано основні причини труднощів на шляху становлення та розвитку інституту приват-доцентури та ставлення університетських колективів до їх подолання.

Ключові слова: інститут приват-доцентури, університетська спільнота, позаштатні приват-доценти, вакантні посади.

Постановка проблеми. Практичну цінність для формування нової системи освіти в Україні має історико-педагогічна спадщина минулого, адже такі знання дають можливість не тільки оцінити нереалізовані ідеї того часу, але й знайти можливі шляхи підвищення рівня університетської освіти. Як стверджує Т.І. Боєва, без глибокого вивчення минулого важко визначити основні принципи та основні пріоритети сучасної освітянської політики [1].

Аналіз останніх досліджень. Еволюцію науково-педагогічних кадрів в університетах дореволюційної України вивчали такі вчені, як П.С. Берзін, Н.В. Давидова, Н.М. Дем'яненко, А.П. Дмитренко, Г.В. Додонова, Г. Касьянов, І.В. Костенко, О.Є. Іванов, В.Г. Кремень, О.Є. Музичко, С.І. Посохов, І.Ю. Регейло, С.Г. Черняк, М.О. Шип та інші. Проблеми, пов'язані з діяльністю приват-доцентів в університетах підросійської України, висвітлювалися в працях таких учених, як А.Ю. Андрєєв, М.В. Грибовський, І. Даценко, О.Ю. Жукова, О.А. Косетченкова, С.М. Куліш, Н.М. Левицька, І.В. Піскунов, Т.О. Сидорякіна та ін. Однак їхні праці стосувалися загальноімперського контексту чи окремого університету або факультету.

Метою статті є висвітлення поглядів університетської спільноти щодо ролі та значення інституту приват-доцентури в дореволюційних університетах України.

Виклад основного матеріалу. Згідно з університетським статутом 1863 р. було запроваджено посаду приват-доцента, але таке рішення викликало неоднозначну реакцію в середовищі викладачів. Так, ординарний професор І. Васильєв запевняв, що дефіцит професорів досить швидко буде подоланий «вследствие прекрасного учреждения приват-доцентов; этим учреждением надобно очень дорожить и ему должно оказывать всевозможное поощрение. По нашему мнению, только приват-доцентов университеты должны отправлять на свой счет за границу». Утім, проф. О.М Савич зауважив, що реальну затребувану чисельність приват-доцентів можливо забезпечити тільки в Москві й Петербурзі, адже саме в столичних містах приват-доценти зможуть поліпшити матеріальний рівень свого життя, займаючись репетиторством чи працюючи за сумісництвом в інших навчальних закладах. У провінційних університетах можливість додаткового заробітку траплялася значно рідше [2, с. 99; 200, с. 119].

З неприкритим песимізмом оцінював перспективи швидкого зростання чисельності приват-доцентів ад'юнкт Університету Св. Володимира П.Е. Ромер. На його думку, «пра-

© *І.В. Таможська, 2017*

вильная приват-доцентура у нас едва ли ещё скоро разовьется, она пока слишком вне наших нравов и средств» [3, с. 15, 17].

Деякий час серед викладацького складу не існувало усталеної думки щодо оптимального розмежування прав та обов'язків доцентів і приват-доцентів. Цю дилему восени 1863 р. намагалися розв'язати на медичному факультеті Університету Св. Володимира, аналізуючи діяльність колишнього доцента І.Й. Станкевича. На думку більшості членів факультету, після введення в дію статуту 1863 р. можна було вважати, що І.Й. Станкевич виконував обов'язки приват-доцента. Але проф. Ю.І. Мацон з цим не погоджувався, вважаючи, що зараховувати його до приват-доцентів було б несправедливо. У схвальній оцінці занять з патологічної анатомії та загальної патології І.Й. Станкевича проф. Ю.М. Мацон відзначав, що їх зміст мав високий науковий рівень і практичну значущість, а також його заняття відвідувала велика кількість слухачів. Професор вважав, що І.Й. Станкевичу необхідно балотуватися на посаду штатного доцента, адже від колишніх доцентів вимагалося більше наукових гарантій. Зокрема на медичному факультеті на посаду штатного доцента не зараховували без наукового ступеня доктора медицини, а приват-доцентом міг бути навіть лікар (ступеня магістра в медиків не існувало). Крім того, нагадав проф. Ю.І. Мацон, доцентам, на відміну від позаштатних приват-доцентів, надавали перевагу у виконанні службових обов'язків. Однак на засіданні медичного факультету та вченої ради більшістю голосів було вирішено не залишати І.Й. Станкевича штатним доцентом [4, с. 4–5]. Тим самим обидві інстанції опосередковано погодилися з тим фактом, що шлях до професорської кафедри в доцента з дипломом магістра коротше, ніж у приват-доцента з аналогічним науковим ступенем.

Більше ніж через 10 років після прийняття статуту 1863 р. проблема, пов'язана з повільним поширення приват-доцентури, набула в університетах широкого обговорення. Під час підготовки чергового статуту в середині 70-х рр. певні зауваження щодо становища приват-доцентури висловив професор Університету Св. Володимира В.С. Іконников. Науковець стверджував, що приват-доценти потрібні, але поки що вони позбавлені незалежності. В.С. Іконников вважав ідею конкурування приват-доцентів із професорами помилковою, адже в більшості з приват-доцентів слухачів на лекціях було небагато. У зв'язку з тим, що умов для діяльності приват-доцентів не було створено, вони поки що залишалися тимчасовим джерелом для заміщення вакантних посад на кафедрах. Фактично приват-доцентура вважалася перехідним етапом на шляху до штатної доцентури. Зауважимо, що В.С. Іконниковим було рекомендовано не обмежувати факультетам чисельність приват-доцентів, які заслуговували достойної оплати, адже без відповідної винагороди вони могли існувати тільки при наявності додаткових заробітків. Утім гонорар професор вважав неприйнятним для університетів Російської імперії [5, а. 32 зв.–33 зв., 64 зв.].

31 травня 1876 р. вчена рада Університету Св. Володимира зосередила увагу на функціональних обов'язках приват-доцентів та визначила місце, яке вони повинні займати в університетському середовищі. Було зазначено, що приват-доцент – це звання, а не посада; ця особа не перебуває на дійсній службі та не має певної оплати. Крім цього, приват-доцент приймає ті зобов'язання, які більш прийнятні для нього. Він має право почати викладати в будь-який встановлений термін, і не лише в тому університеті, де став приват-доцентом [6, с. 4].

Сподівання на швидкий успіх приват-доцентури не справдилися, але це не означало, що потрібно було відмовитися від цього інституту. Професор Московського університету М.О. Любимов акцентував увагу на тому, що до другої половини 70-х рр. в університетах переважала більшість таких приват-доцентів, які за функціональними обов'язками прирівнювалася до виконуючих обов'язки доцента. Учений відзначав, що неможливо реалізувати освітні реформи без конкурентноспроможних університетських викладачів, які постійно мають розвиватися та самовдосконалюватися. А для цього необхідно запровадити в університетах свободу викладання й слухання, а також сприяти розвитку конкуренції між приват-доцентами й професорами. Крім того, потрібно визнати право на викладання одного й того ж предмета різними професорами [7, с. 57, 101–106; 212, с. 11, 14].

Станом на початок 1881 р. у восьми університетах, що мали по 4 факультети (лише в Новоросійському до 1900 р. не було медичного факультету), було 156 вакантних кафедр. При наявності 344 професорів та 118 доцентів чисельність приват-доцентів залишалася незначною – 82 особи. Але збільшилася кількість позаштатних професорів: у 1876 р. їх було

69, а в 1881 р. – вже 98. І все ж через нестачу викладачів на 19 кафедрах лекції не проводилися, а саме: у Новоросійському університеті – з історії загальної літератури, у Харківському – з теорії та історії мистецтв, історії слов'янських законодавств, в Університеті Св. Володимира – з порівняльної граматики індоєвропейських мов, історії слов'янських законодавств та агрономії. Вакантних кафедр, де викладання проводилося позаштатними професорами та приват-доцентами, було значно більше: у Харківському університеті – 10, в Університеті Св. Володимира – 17, у Новоросійському університеті – 10. Деякі з кафедр були вакантними по 18 років [8, с. 4–5, 216–217].

Незважаючи на дефіцит кадрів, у кінці 1880 р. правління Університету Св. Володимира запропонувало попечителю Київського навчального округу С.П. Голубцову підвищити вимоги до процедур зарахування приват-доцентів. Зокрема правління наполягало на тому, щоб кандидати на посаду приват-доцента надали програму навчальної дисципліни, яку вони будуть викладати студентам, із урахуванням невеликої кількості академічних годин. Крім того, приват-доценти зобов'язані були вести лекції протягом такого ж терміну, що і доценти [214, с. 312–313]. 8 вересня 1884 р. на ювілейному засіданні колективу Університету Св. Володимира було констатовано, що приват-доцентура «погано прививається до російського ґрунту». Вільної приват-доцентури майже не існувало в університетах, крім 2–3 випадків, які не мали значення. В основному приват-доценти вели обов'язкові навчальні курси, а це означало «професорство осіб, які не мали ступеня ні доктора, ні магістра; це не підготовка до професорства, а перший ступінь самого професорства, так необхідний для отримання звання доцента» [10, с. 145–146].

Кадрові проблеми в університетах Російської імперії ускладнювалися через особисті непорозуміння, антипатію, а це призводило до витіснення тих чи інших викладачів, при цьому не враховувалися їх науково-педагогічні можливості та професійні якості [11, с. 28].

У жовтні 1885 р в Університеті Св. Володимира знову порушили питання щодо надання приват-доцентами програм навчальних дисциплін. 14 жовтня ректор М.К. Ренненкампф зауважив, що для професорів є обов'язковими докладні програми навчальних предметів, тому їх треба складати й приват-доцентам. Уже через місяць Міністерство народної освіти повідомляло, що програм від приват-доцентів вимагати не треба. У грудні 1885 р. міністр народної освіти І.Д. Делянов підписав інструкцію, у якій деталізувалися умови зарахування кандидатів на посаду приват-доцента. Якщо мова йшла про магістра чи доктора, то вони зараховувалися без будь-якої перевірки чи голосування. Такі особи не чекали вакансій і мали право запропонувати вести свій навчальний курс, де вони демонстрували здатність вирішувати педагогічні проблеми, використовуючи набуті знання й вмінь, а також професійний та особистісний досвід. Як зауважив міністр, надзвичайно важливо мати на медичних факультетах достатню чисельність приват-доцентів, адже там навчалася велика кількість студентів, викладання медичних дисциплін передбачало проведення практичних занять [12, а. 17–18, 25–28].

Розширення приват-доцентури на медичному факультеті, як вважав ректор Університету Св. Володимира М.К. Ренненкампфа, може похитнути його науковий авторитет, адже на шляху до науково-педагогічного кар'єрного зростання в медиків не передбачено отримання ступеня магістра. М.К. Ренненкампф зауважив, що докторські дипломи роздавалися надто легко й щедро не лише педагогічним працівникам, а й адміністраторам. Вигідно було отримати посаду приват-доцента лікарям військових госпіталів, тому що через 3 роки можна претендувати на зайняття професорської кафедри, а після цього, працюючи в госпіталі, читати в університеті щотижнево по одній-дві лекції.

М.К. Ренненкампф запевняв попечителя, що докторська дисертація з медицини є простою експериментальною роботою, яка проводилася під керівництвом професора в його лабораторії й не вимагала навіть загальної медичної освіти. До того ж професори часто перебільшували важливість роботи дисертантів, які працювали під їхнім керівництвом, даючи позитивні відгуки на дисертації, внаслідок чого з'являються доктори медицини, які не в змозі були прочитати медичну літературу іноземними мовами. Зауважимо, що М.К. Ренненкампф перебільшив побоювання щодо зростання на медичному факультеті великої кількості приват-доцентів (навесні 1885 р. їх було 9). Він вважав їхню діяльність малокорисною, а проведення лекцій – незадовільними. Ректор застерігав, що приват-доценти будуть «нечесно» привертати увагу слухачів до своїх лекцій, внесуть суперництво до універ-

ситетського колективу. Зазначимо, що контроль за діяльністю приват-доцентів деканом і ректором майже не проводився, тому що заняття велися у віддалених корпусах. М.К. Ренненкампф зробив такі висновки: по-перше, готувати майбутніх професорів слід із лаборантів, прозекторів, асистентів (хоча саме з них значною мірою й поповнювалися кадри приват-доцентів); по-друге, не полегшувати доступ до приват-доцентури, а посилити вимоги до претендентів. Ректор відзначив необхідність введення іспиту з двох іноземних мов, на якому повинні бути присутніми декан історико-філологічного факультету та ректор. Крім того, треба вимагати від претендентів, зокрема й від магістрів і докторів, проведення двох пробних лекцій. Посвідки потрібно видавати студентам, які слухали обов'язкові навчальні курси в приват-доцентів, з дозволу факультету й попечителя. 25 травня 1885 р. від міністра народної освіти надійшла відповідь на лист М.К. Ренненкампфа, у якому говорилося, що факт напливу приват-доцентів на медичні факультети перебільшено, а запропоновані заходи не можуть бути схвалені [13, а. 1–5 зв.].

Можемо констатувати, що ще з перших років після введення в дію університетського статуту 1884 р. університети мали критичне ставлення до системи гонорару. Під час роботи комісії, яка готувала університетський статуту, тривали дебати щодо введення системи гонорару, зокрема із 16 осіб цю систему підтримувало лише кілька осіб. Як переконував професор Університету Св. Володимира О.В. Романович-Славатинський, матеріально-фінансове становище студентів, особливо на історико-філологічному факультеті, не дозволяло їм вчасно виплачувати гонорар. До того ж чисельність майбутніх істориків та філологів в університетах була незначна. Розробники статуту 1884 р. розглядали гонорар як дійовий засіб впливу на викладача, що сприяв результативності процесу навчання (організації процесу навчання, вибору структури, змісту, методів навчання), впровадженню ефективних технологій для організації успішного навчального процесу, розширенню культурно-наукового світогляду слухачів. На жаль, у реальному житті сума гонорару стала залежати від чисельності студентів, які підписалися на лекції. До того ж серед студентів були й такі, що письмово не фіксували своєї присутності. Таким чином, система гонорару так і не стала стимулом до подальшого розвитку приват-доцентури [14, а. 1, зв. 3–11].

Восени 1897 р. вчена рада Харківського університету створила комісію в складі восьми професорів для обговорення питань, пов'язаних з гонорарною системою. Вона з'ясувала, що конкуренції не існувало ні між приват-доцентами й професорами, ні між самими професорами. По-перше, приват-доценти й професори не могли на це зважитися, тому що не мали ні досвіду, ні наукового ступеня. По-друге, бувши молодими магістрантами, вони залишалися учнями професорів. Більшість приват-доцентів вела заняття за дорученням факультетів або Міністерства народної освіти, виконуючи фактично ролі штатних доцентів. Ті приват-доценти, які не рекламували своє звання для полегшення практичної діяльності, зокрема медики та юристи, і вели необов'язкові навчальні курси, знаходилися «в бедственном положении». Після проведення бесід із 6 приват-доцентами університету комісія виокремила дві категорії цих осіб. До першої включили тих приват-доцентів, які були матеріально забезпеченими і мали можливість використовувати приват-доцентуру для наукових досліджень або для практичної роботи. Другу групу в основному складали «професорські кандидати», метою яких було зайняття кафедри. Для осіб першої категорії гонорар не мав жодного значення. Для других доступ до нього виявлявся «перекритим», якщо на кафедрі працював штатний викладач. Тому виникла необхідність пошуку додаткового заробітку, і це заважало роботі в написанні дисертації. Навіть якщо приват-доцент відповідно до статті 64 статуту 1884 р. займав вакантну кафедру з оплатою 1200 руб, то лише на рік. Звичайно, інколи цей термін продовжували, але так було не завжди. Комісія рекомендувала брати приват-доцентів на вакантну кафедру терміном на 5 років, але з умовою, що за цей час вони захистять хоча б магістерську дисертацію [15, с. 17–18, 28–30].

Відзначимо, що Міністерство народної освіти постійно контролювало, щоб на місцях не виникало будь-яких колізій, що могли б гальмувати зростання чисельності приват-доцентури. Коли стало відомо, що на вступних чи пробних лекціях приват-доцентів або професорів часто бували присутніми сторонні особи, попечитель Київського навчального округу в листі до ректора Університету Св. Володимира від 2 листопада 1887 р. вказав на неприпустимість таких ситуацій. Недоречним він назвав голосне схвалення чи осудження студентами змісту лекції. Попечитель нагадав, що згідно із статутом 1884 р. призначення кандида-

та на посаду приват-доцента залежить не тільки від вченої ради, але й від попечителя та Міністерства. Звернув він увагу й на те, що право бути присутніми на лекціях магістрів, які пізніше стануть приват-доцентами, мали лише викладачі даного факультету [16, а. 1–2].

Приводом для критики ідеї розширення приват-доцентури на медичних факультетах стала певна «розмитість» науково-практичного ступеня доктора медицини. Так, професор кафедри патологічної анатомії Харківського університету В.П. Крилов назвав цей ступінь «непорозумінням». Він вважав, що громадськість розглядала доктора медицини як досвідченого лікаря, а насправді це були «або юні теоретики, або старі медичні чиновники». Науковець надмірно жорстко критикував приват-доцентів медичного факультету. В.П. Крилов констатував, що на одного приват-доцента, який вів основний предмет, припадало 10 інших приват-доцентів, які читали спеціальні курси. Вони відволікали студентів від основних предметів, а це впливало на рівень засвоєних знань майбутніми лікарями. Метою таких приват-доцентів було не захоплення наукою, а бажання викликати прихильність до себе в студентів, отримати професорський титул, мати доброзичливе ставлення начальства, «а потім набути медичної практики й призначення на кафедру» [17, а. 11–12].

У рапорті від 16 жовтня 1895 р. була дана необ'єктивна оцінка ролі та значення приват-доцентів на медичних факультетах, адже вони вели предмети, пов'язані з різними галузями медичної науки, зокрема бактеріологію, офтальмологію, хвороби серцево-судинної системи, отоларингологію та ін. До складу професорських кафедр більшість із них входила завдяки своїм професійним здібностям. У подальшому вони активно займалися пошуково-творчою діяльністю.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На початку 60-х років XIX ст. серед викладацького складу університетів не існувало усталеної думки щодо розмежування прав та обов'язків доцентів і приват-доцентів. Значна частина викладачів вважала інститут приват-доцентури неприйнятним для освітньої системи Російської імперії, адже його розвиток тривалий час був дуже повільним, а приват-доценти лише чекали підвищення до посади штатного доцента. Більшість професорів, які аналізували умови існування приват-доцентури, не підтримували гонорарної системи, а вимагали суттєвого збільшення коштів для оплати цих позаштатних викладачів.

Список використаних джерел

1. Боєва Т.І. Розвиток народної освіти на Донеччині у другій половині XIX – на початку XX століття : автореф. дис. ... канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Т.І. Боєва. – Х., 2008. – 18 с.

2. Замечания ординарного профессора Васильева // Замечания на проект общего устава императорских российских университетов. – СПб. : Тип. Императ. Акад. наук, 1862. – Ч. 1. – С. 96–106.

3. Отчет адъюнкта Ромера, командированного за границу от университета Св. Владимира в 1862 и 63 году (Окончание) // Университетские известия. – К., 1864. – №9. – С. 1–18.

4. Протокол заседаний Совета 4 октября 1863 года // Университетские известия – К., 1863. – №11. – С. 5–19.

5. Ответы профессоров Киевского и Казанского университетов на вопросы Комиссии // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 226, спр. 11. – 94 арк.

6. Протокол заседаний Совета 31 мая 1876 года // Университетские известия. – К., 1876. – №11. – С. 1–28.

7. Любимов Н.А. Записка о недостатках нынешнего состояния наших университетов, представленная в Высочайше утверждённую Комиссию по пересмотру университетского Устава членом оной профессором Любимовым. – СПб. : Тип. В.С. Балашёва, 1876. – 147 с.

8. Обзор деятельности Министерства народного просвещения за 1879, 1880 и 1881 годы (Извлечение из всеподданнейшего отчета Министерства народного просвещения). – СПб. : тип. В.С. Балашёва, 1887. – 457 с.

9. Протокол заседания Совета Императорского университета Св. Владимира 28 ноября 1880 года // Университетские известия – 1881. – № 1. – С. 303–314.

10. Юбилейный акт Императорского университета Св. Владимира 8 сентября 1884 года. – К. : тип. Императ. ун-та Св. Владимира (И.И. Завадского), 1885. – 304 с.

11. Пятидесятилетие императорского университета Св. Владимира 1834 – 1884. Речь, произнесенная на юбилейном акте университета ординарным профессором М.Ф. Владимирским-Будановым. – К. : Тип. Императ. ун-та Св. Владимира, 1884. – 59 с.

12. Приват-доценты по Уставу университетскому 23 августа 1884 г. и о поручении им преподавания по вакантным кафедрам // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 87, спр. 6700. – 55 арк.

13. С конфиденциальной перепиской по вопросам, относящимся ко введению в действие Устава Императорских Российских Университетов 1884 года // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 262, спр. 6. – 6 арк.

14. Заключение комиссии по обсуждению гонорарной системы, учреждённой университетским уставом 23 августа 1884 // Інститут рукопису НБУ імені В.І. Вернадського, ф. VIII, спр. 3489. – 19 арк.

15. Доклад Комиссии, избранной Советом Императорского Харьковского университета, для обсуждения вопроса о системе вознаграждения преподавателей университета, основанной на взимании со студентов и слушателей особой платы за слушание лекций и руководство их занятиями // Записки Императорского Харьковского университета. – 1898. – Кн. 1. – С. 1–31.

16. По вопросу о праве посещения профессорами и студентами Университета Святого Владимира первых и пробных лекций вновь назначаемых профессоров и лиц, ищущих звания приват-доцентов // ЦДІАК України, ф. 707, оп. 87, спр. 6786. – 10 арк.

17. Крылов В.В медицинский факультет Императорского Харьковского университета. Рапорт / В. Крылов. – Х. : Тип. Зильберберга, 1895. – 12 с.

References

1. Boeva, T.I. (2008). *Rozvytok narodnoi osvity na Donechchyni u druhii polovyni 19 na pochatku 20 stolittia*. *Avtoref. dys. kand. istor. nauk* [The development of national education in the Donetsk region in the second half of the 19th – the beginning of the 20th century. Abstract of cand. history sci. diss.]. Kharkiv, 18 p. (In Ukrainian).

2. Zamechaniia ordinarnoho professora Vasileva (1862). [The comments of ordinary Professor Vasiliev]. *Zamechaniia na proekt obshcheho ustava imperatorskikh rossikskikh universitetov* [Comments on the draft of the General Statute of the Imperial Russian universities]. Sankt-Peterburh, Imperat. akad. nauk Publ., vol. 1, pp. 96-106 (In Russian).

3. Otchet adiunkta Romera, komandirovannoho za hranitsu ot universiteta Sv. Vladimira v 1862 i 63 hodu (Okonchanie). (1864). [Juridical Romer's report seconded abroad from the University of St. Vladimir in 1862 and 1863 year (Ending)]. Kiev, no. 9, pp. 96-106 (In Russian).

4. Protokol zasedanii Soveta 4 oktiabria 1863 hoda (1863). [The record of the proceedings of the Council 4 October 1863]. *Universitetskie izvestiia* [University news]. Kiev, no. 11, pp. 5-19 (In Russian).

5. Otvety professorov Kievskoho i Kazanskoho universitetov na voprosy Komissii [Responses of professors of Kiev and Kazan universities to the Commission's questions]. Sankt-Peterburh, f. 733, discr. 226, spr. 11, 94 p. (In Russian).

6. Protokol zasedanii Soveta 31 maia 1876 hoda (1876). [The record of the proceedings of the Council 31 May 1876]. *Universitetskie izvestiia* [University news]. Kiev, no. 11, pp. 1-28 (In Russian).

7. Liubimov, N.A. (1876). *Zapiska o nedostatkakh nyneshneho sostoianiia nashykh universitetov, predstavlennaia v Vysochaishe utverzhdennuiu Komissiiu po peresmotru universitetskoho Ustava chlenom onoi professorom Liubimovym* [A note about the shortcomings of the current state of our universities, provided in the Tsar approved Commission that review the University Statute member of which is Professor Lyubimov]. Sankt-Peterburh, V.S. Balashev Publ., 147 p. (In Russian).

8. Obzor deiatelnosti Ministerstva narodnoho prosveshcheniia za 1879, 1880 i 1881 hody (Izvlechenie iz vsepoddanneisheho otcheta Ministerstva narodnoho prosveshcheniia). (1887). [An overview of the activities of the Ministry of national education for the 1879, 1880 and 1881 (extract from a loyal report of the Ministry of national education)]. Sankt-Peterburh, V.S. Balashev Publ., 457 p. (In Russian).

9. Protokol zasedanii Soveta Imperatorskoho universiteta Sv. Vladimira 28 noiabria 1880 hoda (1881). [The record of the proceedings of the Empire University Council 28 November 1880]. *Universitetskie izvestiia* [University news], no. 1, pp. 303-314 (In Russian).

10. Yubileinyi akt Imperatorskoho universiteta Sv. Vladimira 8 sentiabria 1884 hoda (1885). [Jubilee Act of the Imperial University of St. Vladimir 8 September 1884]. Kiev, Imperatorskii universitet Sv. Vladimira (I.I. Zavadskoho) Publ., 304 p. (In Russian).

11. Piatidesiatiletie imperatorskoho universiteta Sv. Vladimira 1834-1884. Rech, proiznesennaia na yubileinom akte universiteta ordinarnym professorom M.F. Vladimirskim-Budanovym (1884). [The fiftieth anniversary of the Imperial University of St. Vladimir 1834-1884. Speech given by ordinary Professor M. F. Vladimirskiy-Budanovat the Jubilee Act of University]. Kiev, Imperatorskii universitet Sv. Vladimira Publ., 59 p. (In Russian).

12. Privat-dotsenty po Ustavu universitetskomu 23 avhusta 1884 hoda i o poruchenii im prepodavaniia po vakantnym kafedram [Privat-associate professors according to University Statute from 23 August 1884 and the entrust them teaching at vacant departments]. TsDIAK Ukrainy Publ., f. 707, discr. 87, arch. 6700, 55 p. (In Russian).

13. S konfidentsialnoi perepiskoi po voprosam, otnosiashchimsia ko vvedeniiu v deistvie Ustava Imperatorskikh Rossiiskikh Universitetov 1884 hoda [Confidential correspondence on issues related to the enactment of the Imperial Russian universities Statute in 1884]. TsDIAK Ukrainy Publ., f. 707, discr. 262, arch. 6, 6 p. (In Russian).

14. Zakliuchenie komissii po obsuzhdeniiu honorarnoi sistemy, uchrezhdennoi universitetskim ustavom 23 avhusta 1884 [Findings of the commission that was conducted by the University Statute to discuss fee system 23 August 1844]. Instytut rukopysu NBU imeni V.I. Vernadskoho Publ., f. 707, arch. 3489, 19 p. (In Russian).

15. Doklad Komissii, izbrannoi Sovetom Imperatorskoho Kharkovskoho universiteta, dlia obsuzhdeniia voprosa o sisteme voznahrazhdeniia prepodavatelei universiteta, osnovannoi na vzimanii so studentov i slushatelei osoboi platy za slushanie lektsii i rukovodstvo ikh zaniatiiami (1898). [The report of the Commission, elected by the Council of Kharkov Imperial University, to discuss the question of system of rewarding university teachers based on charging students and trainees a special fee for listening lectures and guiding their classes]. *Zapiski Imperatorskoho Kharkovskoho universiteta* [The Imperial Kharkov University Notes], book 1, pp. 1-31 (In Russian).

16. Po voprosu o prave poseshcheniia professorami i studentami Universiteta Sviatoho Vladimira pervykh i probnykh lektsii vnov naznachaemykh professorov i lits, ishchushchikh zvaniia privat-dotsentov [On the question of the right to visit first and demo lectures newly nominated professors and persons seeking the title of Privat-associate professors by professors and students of the University of St. Vladimir]. TsDIAK Ukrainy Publ., f. 707, discr. 87, arch. 6786, 10 p. (In Russian).

17. Krylov, V.V. (1895). *Meditsinskii fakultet Imperatorskoho Kharkovskoho universiteta. Raport* [Medicine faculty of Imperial Kharkov University. The Report]. Kharkov, Zilberberh Publ., 12 p. (In Russian).

В статье освещены взгляды университетского сообщества о роли и значении института приват-доцентуры в дореволюционных университетах Украины. Выяснены основные причины трудностей на пути становления и развития института приват-доцентуры и отношения университетских коллективов к их преодолению.

Ключевые слова: институт приват-доцентуры, университетское сообщество, внештатные приват-доценты, вакантные должности.

The views of the university community regarding the role and importance of part-time associate-professorship in pre-revolutionary universities of Ukraine are revealed in the article. The main causes of difficulties in the way of development of part-time associate-professorship and the attitude of universities' faculties to overcoming them are determined.

Key words: part-time associate-professorship, university community, part time Associate Professors, vacant positions.

Одержано 14.02.2017.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 373.66

З.П. БОНДАРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

СОЦІАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВОЛОНТЕРСТВА

У статті досліджено сутність понять «соціальне здоров'я», «соціальне благополуччя», «психологічне благополуччя». Здійснено узагальнення наукових поглядів на поняття «волонтерство» у контексті здорового соціального середовища та активної діяльності студентської молоді. Сформовано авторський погляд на трактування поняття «волонтерська діяльність» студентів у позанавчальний час. Доведено важливість формування здоров'ятворчої оздоровчої парадигми під час навчання студентів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціальне здоров'я, студенти, волонтерство, волонтери, волонтерська робота, здоровий спосіб життя, виховання, цінності, психологічне, соціальне, біологічне благополуччя, здоров'ятворча оздоровча парадигма, ґаджетозалежність.

Постановка проблеми. Кожен із нас є учасником складного і безперервного процесу соціального відтворення поколінь. Зрозуміло, що біологічна сутність людей залишається в усі часи принципово незмінною, у тому числі й функція біологічного репродукування, а соціальна – змінюється в міру розвитку цивілізацій, спадково сприймається і передається від покоління до покоління. Соціальність особистості може бути представлена інтеграцією (єдністю та взаємодоповненням) таких аспектів як: усвідомлення себе членом суспільства, суб'єктом взаємодії з ним, з іншими людьми, з колективами; свідомого виконання норм соціального буття, прийнятих цим суспільством; здатності докласти особистих зусиль для приєднання до соціальних цінностей як для засвоєння, так і для створення; реалізація пізнавальної, трудової, сімейної, дозвіллєвої функцій на засадах гуманізму й духовності. А ще можна сказати стосовно нашого предмета дослідження, що соціальність – це культура мислення і культура почуттів, культура духовного життя і культура поведінки людини. Саме ця характеристика робить людину Людиною. Освіта Людини є результатом її соціального відтворення – і є творенням і самотворенням її соціальності [1, с. 4].

Зважимо на те, що молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мусять бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому зараз чітко треба з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед кожною окремою молодою людиною, зокрема, з метою допомогти їй виробити єдино правильну індивідуальну життєву програму. У цьому слід вбачати сплановані, чіткі дії тих, хто має безпосереднє відношення до організаційно-виховної роботи в умовах вузу: проректорів з гуманітарної освіти та виховання, заступників деканів з виховної роботи, кураторів та викладачів. При цьому вища школа як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє у ньому пріоритетну роль [1, с. 6–7].

© З.П. Бондаренко, 2017

У цьому контексті варто говорити про питання організації волонтерської роботи у вищому навчальному закладі як вияву милосердя і філантропії, як форми надання соціальної допомоги певним категоріям людей, як засобу професійної підготовки студентів, їх самореалізації та засобу збереження здоров'я у багатогранному його вимірі. Особливо, коли це стосується взаємодії студентської молоді й сучасних соціальних інституцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню розвитку волонтерської роботи відведено значне місце в дослідженнях О. Безпалько, З. Бондаренко, Н. Заверико, І. Звєрєвої, А. Капської, А. Конончук, Т. Лях, В. Петровича, Ю. Поліщука та ін., але ще недостатньо досліджене питання впливу волонтерства на особистість студента щодо забезпечення його соціального здоров'я та соціального благополуччя.

Новим соціально-педагогічним технологіям формування здорового способу життя молоді, особливостям її виховання та набуття професійних навичок під час навчання у вищій школі присвячені дослідження С. Архипової, І. Аршави, О. Безпалько , Ю. Бойчука, З. Бондаренко, Н. Волкової, В. Гладуша, П. Гусака, Н. Заверико, І. Звєрєвої, Н. Зимівець, А. Капської, Г. Лактіонової, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Е. Носенко, В. Поліщук, С. Омельченко, В. Петровича, С. Савченка, Л. Сущенко, І. Трубавіної, С. Харченка та ін.

Проблема підготовки студентів до сприймання здоров'я як життєвої цінності й детермінанти життєуспішності, превенції та корекції ґаджетозалежності, до формування установок на активну соціальну діяльність, спрямовану на збереження та зміцнення фізичного, психологічного й соціального здоров'я в студентському колективі, є недостатньо дослідженою, а використання різних форм навчально-виховної роботи з метою впровадження здоров'ятворчої оздоровчої парадигми, формування мотивації до культури здоров'я є не вповні розробленою, що актуалізує тему нашого дослідження.

Останнім часом з'явилось багато праць, що подають цінну інформацію про комп'ютеризацію навчання (В. Васильєв, Ю. Воронов, Б. Гершунський, Л. Карпенко, Н. Касьянова, Є. Машбіц), про формування інформаційної культури студентів, використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі (С. Гунько, Н. Панченко, І. Смирнова, А. Столяревська), виховання ціннісних орієнтацій засобами масової інформації (І. Бех, С. Шандрук) та про шкідливий вплив ґаджетів на здоров'я (М. Білоусова, Д. Броуді, В. Бурдига, Є. Гельтищева, Г. Демірчоглян, М. Жалдак, А. Карпов, А. Лаврович, А. Лі, В. Петров, Т. Попкова та ін.). Результати досліджень мають незаперечну цінність, сприяють усвідомленню необхідності застосування інформаційних засобів у сфері освіти, але і дають можливість замислитися над шляхами збереження власного здоров'я в усіх його вимірах шляхом активної, соціально важливої діяльності.

Формулювання мети. Метою цієї публікації є дослідження питання розвитку волонтерства в умовах вищого навчального закладу як ресурсу забезпечення соціального здоров'я студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Оскільки на сучасному етапі розвитку громадянського суспільства першорядним процесом визначають становлення молодої людини як громадянина своєї країни і як особистості, якій у взаємодії з іншими людьми притаманні гуманізм, емпатійність, рефлективність, толерантність, активність, сформовані вагомі чесноти, то постає інше питання – визначення волонтерства, його особливих видів соціальної діяльності як цілераціональної діяльності, за твердженням Макса Вебера, дія, що характеризується ясністю і однозначністю усвідомлення діючим суб'єктом своєї мети, яку він співвідносить з раціонально осмисленими засобами, які забезпечують її досягнення. Характерно, що у дослідника цей тип соціальної дії відіграє роль раціональної «моделі» людської дії. Звідси актуалізується роль мотивів і сутності добровільної роботи у багатьох волонтерських об'єднаннях, зокрема й у громадському об'єднанні Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара – Центрі соціальних ініціатив і волонтерства.

Звертаючись до основ трактування волонтерства та волонтерської діяльності, пригадаємо, що у спеціальній літературі феномен волонтерства пояснюється так: це форма громадянської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем; це «діяльність, яка є непримусовою; ґрунтується на прагненні допомогти; це справа, зроблена без попередньої думки про фінансову винагороду; це робота, а не гра»; це добровільний вибір діяльності,

який відображає особисті погляди й позиції; це активна участь громадянина в суспільному житті, що виражається зазвичай у спільній діяльності в межах різних асоціацій, сприяє покращанню якості життя; це національна ідея – ідея милосердя та доброчинності, ресурс філантропії – «людинолюбства, добродійності, благодійної діяльності, соціальної підтримки, заступництва й захисту знедолених громадян через милосердя» [5, с. 228].

Загалом уже сам факт участі в різних проектах волонтерської діяльності може постати, особливо для студентів – майбутніх педагогів і психологів, як ціннісно-смисловий і діяльнісний ресурс їх розвитку як сучасного фахівця освітньої сфери з формуванням таких професійно важливих особистісних якостей, як гуманність, емпатія, толерантність, совісність, соціальність. Отже, у волонтерському русі сприйнятливим є питання щодо формування спеціаліста – фахівця найвищого, елітарного рівня, якого в психології визначають як особистість, яка досягла у своєму розвитку так званого рівня зрілості, що має певні чесноти, притаманні соціальному лідеру.

Звернімося до ключового поняття соціальності – явища соціально й історично зумовленого, якому властиві найгостріші протиріччя, але ніщо не може ні перервати, ні зупинити вічні процеси соціального відтворення поколінь і освіти людини. Потрібно і можливо їх адекватно лише стимулювати. З цією метою й утворилася педагогіка, завжди соціально орієнтована і звернена до кожного із нас, і яка виходить з того, що соціальність вміщує в собі культуру, вихованість і освіченість людини. Поглянемо на те, що у кожного із нас їх рівень і поєднанням різні: будь-яка людина індивідуально поєднує загальне і особливе в фізичній будові (чоловічій чи жіночій), у психічних властивостях і процесах, у духовному вигляді. Неповторність не виключає, а передбачає схожість з іншими за різними ознаками: соціальною, національною, фізичною, моральною, віковою, професійною тощо. У цьому – витоки своєрідності, що характерне для певної групи індивідуально різних людей.

Валеологія як сучасна наука – це цілісна система знань про формування, збереження, зміцнення, відновлення і передачу здоров’я іншим поколінням. Можна стверджувати, що і соціальна валеологія, як і профілактика і переборювання соціальних хвороб суспільства і людини – цільова установка для педагогічної науки і практики.

Як можлива інтегративна характеристика усіх значень соціальності може бути представлений спосіб життя людини. На нашу думку [1, с. 7], спосіб життя – це єдність цілей, цінностей, матеріальних умов, міжособистісних відносин, видів діяльності, сфер спілкування як окремої людини, родини, так виробничих, навчальних, громадських організацій і об’єднань людей. Він формується як результат взаємодії людей і оточуючого природного і соціального мікро-й макро середовища: воно – через державний устрій, ЗМІ, форми суспільної свідомості (науку, релігію, мистецтво), через побутові традиції та умови – впливає на людину, але і вона, реалізуючи власну активність, впливає на середовище, створюючи свій спосіб життя. Сповна знати людину, – тож, знати її спосіб життя. Допомогти людині, розв’язати будь-яке педагогічне завдання, розраховувати на результативність запиту, ми можемо, лише враховуючи усю ієрархію, тобто більш широке коло параметрів способу життя. Досягнення кожною людиною особистого щастя – це і є повнота самовираження в соціальності, тобто в культурі, вихованості, освіченості, духовному багатстві, гармонії із середовищем. Ось саме так цінності стають обопільно адекватними цілями загального, особливого і одиничного. Це мають враховувати у виховній у роботі зі студентською молоддю викладачі, куратори, психологи служби, волонтери.

Щодо категорії соціального здоров’я, то вона набула особливої актуальності в наш час, трансформувавшись у глобальну проблему існування людства в окресленому періоді часу. Дамо визначення цьому поняттю. Соціальне здоров’я – це стан організму, що визначає здатність людини контактувати з соціумом. Воно складається під впливом сім’ї, друзів, однокурсників у студентському товаристві, наставників, волонтерів та інших людей, які так чи інакше присутні в житті кожної людини.

Зважимо на те, що соціальне здоров’я складається з декількох компонентів: *моральності людини* (його ідеалів, цінностей, морально-етичних якостей), *соціальної адаптації* (здатності пристосовуватися до мінливих умов соціального середовища або життя, до трудової діяльності, професійним вимогам, здатністю виживати в стресових ситуаціях) тощо.

Останнім часом багато хто скаржаться на соціальне нездоров’я, тому що вважають, що моральні засади людства значно похитнулися, а люди не завжди вміють пристосовуватися

до екстремальних ситуацій. Але насправді це не так. У кожному столітті були свої невизнані генії, свої бунтарі й особистості, які просто, як тоді всім здавалося, не йшли в ногу зі своїм часом. Але зараз таких індивідуумів сприймають якщо не як геніїв, то хоча б як яскравих представників свого століття.

На жаль, у суспільстві ще існують такі явища, як насильство, тероризм, соціальна апатія, байдужість, що дійсно-таки отруюють соціальне здоров'я, то ці проблеми треба негайно і кваліфіковано вирішувати. Боротьбу з цими негативними факторами, які псують соціальне здоров'я, необхідно починати з кожної людини окремо. Коли кожен із нас обере свої ідеали і те, як він буде їх досягати – формуючи здорові зв'язки з суспільством, прагнучи до самонавчання, самовиховання, чи деградуючи і обираючи добровільне вигнання з соціуму, – тоді й зміниться ситуація у сфері соціального здоров'я. Прагнення творити добро завдяки участі у доброчинній (волонтерській) діяльності і є тим виходом із складної ситуації, коли ти надаєш іншому допомогу, приносячи собі вдоволення й щастя від спілкування.

Звернімося до трактування дефініції здоров'я згідно із концептуальними положеннями. Виділення у структурі здоров'я різних складових характерне для комплексного підходу до трактування поняття здоров'я (В. Ананьєв, І. Брехман, О. Васильєва, Н. Зимівець, В. Петрович, Б. Райн, Ф. Філатов). Білл Райн, професор школи соціальної роботи Мак-Гілл університету (Канада), виділяє такі складові здоров'я: *духовну, інтелектуальну, емоційну, фізичну, професійну, екологічну, психологічну* й *соціальну.* Остання ж визначається здатністю людини встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, рівнем комфортності її самопочуття серед інших, кількістю близьких людей, на допомогу яких вона може розраховувати в складних ситуаціях, прагненням формувати відчуття належності до всього людства. Нам імпонує точка зору Н. Зимівець, яка трактує здоров'я як *позитивну концепцію*, що висуває на перший план соціальні й особистісні можливості. Позитивна концепція здоров'я (А. Антоновські, О. Васильєва, Л. Куликов, Г. Нікіфоров, М. Селігман) базується на положенні: кожна людина має величезну кількість здібностей і великий потенціал, які потрібно розвивати, підтримувати та зміцнювати. Нездоров'я розглядається як стійка форма життєдіяльності людини, що є результатом її нездатності до позитивного саморозвитку в конкретних життєвих обставинах (Ю. Науменко). Особлива увага в позитивній концепції приділяється пошуку чинників, які сприяли б благополучному існуванню й розквіту індивідів і співтовариств. Дослідниця виділяє три основні групи *факторів*, *що сприяють* здоров'ю, а саме: *суб'єктивне почуття щастя* (позитивні емоції, конструктивні думки про себе і своє майбутнє: оптимізм, упевненість у собі, задоволення життям); *вищі індивідуально-психологічні людські якості* (мудрість, духовність, чесність, сміливість, доброта, творчість, пошуки сенсу життя, прощення і співчуття, гумор, щедрість, емпатія); *позитивні соціальні інститути* (демократія, здорова сім'я, вільні засоби масової інформації, здорове середовище на робочому місці, здорові соціальні співтовариства) [3, с. 48–51]. Цієї точки зору дотримуємося у навчанні студентів як в аудиторній роботі на заняттях з курсу «Соціально-педагогічні засади волонтерської діяльності», так і у позанавчальний час – під час волонтерських заходів та інших соціально важливих, громадських дій.

Емпіричні дослідження процесу розвитку особистісного потенціалу студентів в умовах вищої школи, їх активної соціалізації, показують, що оптимальним в межах цього дослідження є використання *методів самовиховання,* які сприяють формуванню професійно-особистісних компетентностей. До їх застосування спонукають зовнішні (соціальні, особистісні) і внутрішні (матеріальні, духовні потреби) фактори. Ми спирались на думку А. Марушкевич [4, с. 47–53] щодо використання найоптимальніших методів самовиховання студентської молоді: орієнтація на приклад із життя, участь у доброчинній діяльності, гартування волі, аналіз ідеальних явищ, усвідомлена жертовність тощо. Проаналізуємо деякі з них. Такий метод, як *участь у доброчинній діяльності,* додає людині впевненості у собі і своїх вчинках, організовує і вдосконалює особистість. *Усвідомлена жертовність* є проявом поступливості, сили волі, без якої неможливо перебороти у собі бажання триматись на певному рівні і не ризикувати задля добра когось.

Отже, використання методів самовиховання на практиці й особливо методу участі у доброчинній (волонтерській) діяльності є одним із важливих завдань самореалізації студентів і організації діяльності педагогічного колективу. Так, Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара має такий досвід організації оптимальної моделі волонтерської роботи в умовах вишу, де 16 років тому було створено Центр соціальних ініціатив і волонтерства – структуроване громадське об'єднання зі своїм положенням та напрямами діяльності, які затверджені наказом ректора ДНУ ім. Олеся Гончара № 130 від 7. 06. 2016 року. Реалізації мети і завдань діяльності цього об'єднання сприяє партнерство й співробітництво: між координаційною радою волонтерського центру і громадською радою соціальних партнерів: управлінням у справах дітей міської ради, ЦССДМ, дитячими будинками, ДБСТ, центром соціально-психологічної реабілітації дітей [5, с. 227–238, с. 276–285].

На нашу думку, залучення студентів до освоєння своєї майбутньої професійної діяльності засобами волонтерської роботи може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – служити зразком для побудови власної життєвої стратегії, заснованої на психології позитивного мислення та забезпечення соціального здоров'я особистості. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб студенти активно залучались до доброчинної (волонтерської) роботи саме під час навчання у вищому навчальному закладі.

З огляду на розглянуте, доречним є звертання до дослідження Е. Носенко, І. Аршави [6, с. 224–227], які у контексті сучасних напрямів позитивної психології запропонували модель повного *психічного здоров'я*, що включає три виміри благополуччя: *суб'єктивного, соціального й психологічного*. Високий рівень *соціального благополуччя* передбачає відчуття себе комфортно в оточенні інших людей, впевненість у власних можливостях самоактуалізації у цьому оточенні; сприйняття соціального оточення, в якому людина перебуває, як упорядкованого і відчуття себе частиною цього соціального оточення, яке дає можливість зробити певний соціальний внесок, що може бути й у вигляді волонтерських дій. Модель *суб'єктивного благополуччя* базується на: 1) оцінці домінування у життєдіяльності людини досвіду позитивних емоцій і помірній представленості негативних емоцій; 2) оцінці задоволення життям. Основний постулат її полягає в тому, що сам суб'єкт є ідеальним суддею у з'ясуванні того, чи є він щасливим. Вимірювання суб'єктивного благополуччя здійснюється за допомогою самозвітів про досвід переживання емоцій різної модальності і задоволення життям. За допомогою відомої шкали PANAS обчислюється частота переживання запропонованих десяти позитивних і десяти негативних емоцій, що, як установлено, на 50 % зумовлені біологічно. Модель психологічного благополуччя дає більш цілісну характеристику благополуччя, ніж модель суб'єктивного благополуччя. Вона є розширенням арістотелівської філософської традиції, згідно з якою як кінцеву мету життя людини ідентифіковано її прагнення виявити «diamon» – особистісний потенціал.

На думку С.В. Черевко, Л.С. Індиченко, у сучасних вузах проблема оздоровлення студентів вирішується в основному за рахунок проведення зі студентами занять з фізичного виховання, спортивних змагань, данс-шоу, днів здоров'я тощо, де залучається значна частина студентів різних курсів до організації здорового способу життя. При цьому теоретичні знання з основ здоров'я студенти отримують на таких дисциплінах, як: «Безпека життєдіяльності», «Основи валеології», «Основи охорони праці», «Фізичне виховання», де головна увага зосереджується на фізичному аспекті здоров'я та менше – на психічному й духовному аспектах. Сучасна світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує в собі, за мінімумом, три аспекти індивідуального здоров'я: духовний, психічний і фізичний. Усі ці складові є невід'ємними одна від іншої, дуже тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Формування культури здоров'я студентів в сучасних умовах навчання – процес дуже складний і повинен вирішуватися, на нашу думку, комплексно. Питанням духовного оздоровлення студентів, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. При цьому не враховується вплив ґаджетів на здоров'я студентів під час навчальних занять, їх завелика зайнятість соціальними мережами тощо. Ми вважаємо, що освітні програми повинні не тільки орієнтувати сучасних студентів на самооздоровлення, а й мати у своєму змісті теми, які б давали можливість студентам отримувати знання із оздоровлення не тільки свого тіла, а й особистості в цілому, використання тих засобів оздоровлення, що могли б усувати негативний вплив на здоров'я комп'ютера, Інтернету тощо. Здоров'я студентів, у свою чергу, необхідно розглядати за побудовою, де першим і основним є духовний аспект здоров'я, потім психічний і фізичний [7, с. 293–294].

Сучасні дослідження підтверджують думку про те, що завданням суспільства є напрацювання норм правильної, «культурної» взаємодії з ґаджетами. За своєю суттю, ґаджети є інструментом, грамотність використання якого повинна транслюватися культурою до людського розуму, як транслюється, наприклад, уміння правильно користуватися молотком, тесаком й іншими інструментами. У цьому сенсі ґаджети такі ж інструменти, тільки вони багатофункціональні інструменти, їх призначення не обмежуватися однією лише функцією, наприклад, пошуку інформації, таких функцій безліч, але від цього грамотність і нормованість у використанні таких інструментів повинні тільки зростати. Проблемою на цьому етапі розвитку нашого суспільства є, як раз, несформованість таких норм використання ґаджетів, які б оберігали споживача від ґаджет-адикції і від надмірного захоплення віртуальним світом. Також недостатньо приділяється увага у наукових дослідженнях щодо взаємозв'язку успішності навчання, розвитку психічних функцій, характеру діяльності людини та інтенсивності використання нею ґаджетів. Як здається авторам, суспільство ще не «усвідомило», який складний інструмент у нього «в руках», і до яких наслідків може призвести неправильне його використання. У зоні ризику найбільше знаходяться ті, хто найчастіше користується ґаджетами, а це звичайно ж, молоді люди, оскільки одними з основних функцій ґаджета є доступ до інформації і комунікація, що є незмінними атрибутами студентів і школярів [2, с. 24].

Зазначаємо, що автори дослідження С. Брижак і А. Дяченко [2] жодним чином не закликають вилучити у молоді ґаджети, а лише хочуть виокремити існуючу проблему й запустити процес формування норм культурної взаємодії з ґаджетами в суспільстві для того, щоб і студентська молодь раціонально, з максимальною користю і мінімальною шкодою користувалася новітніми досягненнями цивілізації. Ставлення до ґаджетів має бути інструментальним, вони повинні розглядатися людиною як засіб досягнення чогось позитивного, наприклад, знань, швидкої комунікації, коли потрібно дізнатися про щось дуже швидко й на відстані, а не як самоціль, не як кращий друг або замінник реальних розваг і живого спілкування. У цьому студентській молоді має прийти на допомогу викладач, куратор, психолог, соціальний педагог та волонтери, які мотивуватимуть молодих людей на добрі соціально значимі дії та корисні особисті вчинки.

З цією метою студенти-волонтери Центру соціальних ініціатив і волонтерства ДНУ ім. Олеся Гончара провели круглий стіл «Волонтерство у контексті превенції ґаджетозалежності». Викладачами кафедри педагогіки та корекційної освіти факультету психології підготовлені методичні рекомендації «Оздоровчі технології підвищення культури здоров'я студентів в умовах ґаджетозалежності» для самостійної роботи студентів у процесі роботи на комп'ютері.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, зважаючи на вищевикладене, а також спираючись на вже відомі визначення соціального здоров'я особистості, волонтерства, пропонуємо такі визначення.

Соціальне здоров'я – це вміння контактувати з оточуючими, активний розвиток навичок, необхідних у спілкуванні в соціумі. Іноді в зв'язку з проблемами у сім'ї виникають проблеми у самої особистості, і вона віддаляється від суспільства, ізолюючи себе від будь-яких контактів. Соціальні мережі, Інтернет стають замінниками людини у реальному житті. Таким чином, соціальне здоров'я такої особистості достатньо не розвивається, й треба батькам і педагогам контролювати процес зайнятості особистості.

Зазначимо, що психічне здоров'я та якості кожної окремої особистості не існують поза соціумом, і тому суспільство впливає на здоров'я людини. Цей вплив буває як позитивним, так і негативним. Особистість може страждати через несприятливу ситуацію в родині, у колективі, може бути деструктивною й деградувати. У результаті цього зміниться її ставлення до себе і до суспільства.

У науковій літературі волонтерство визначається як форма соціальної активності, що виражається у добровільній суспільно корисній праці, обумовленій готовністю індивіда служити соціально значущим цілям без очікувань на фінансову винагороду. Волонтерство є однією з форм добровільницької діяльності, але не тотожне їй. Основні критерії, що вирізняють волонтерство з-поміж інших форм добровільницької діяльності (індивідуальної допомоги, меценатства тощо), є такі: добровільність; суспільно корисний характер роботи; відсутність очікувань на фінансову винагороду; витрати вільного часу; відсутність прагматичних інтересів; виконан-

ня конкретної справи фізичного чи інтелектуального характеру; здійснення справи за межами будь-якої формальної установи або організації, де працює волонтер. У загальному розумінні явища волонтерства, окрім всього, вагомим є визначення граничних меж волонтерської допомоги, обумовлених роллю, обсягами, вмістом, тривалістю за часом і частотою її надання.

Розуміємо, що майбутнє кожної країни залежить від усвідомлення ролі цієї цінності, від конкретних зусиль, спрямованих на піклування про багатогранність здоров'я підростаючого покоління, створення сприятливих умов для його повноцінного розвитку і успішного становлення, активної соціальної позиції. Отже, подані концепції, моделі психічного здоров'я тісно взаємопов'язані між собою й можуть бути представлені у процесі волонтерської роботи, яка виступає певним ресурсом у розвитку милосердя й доброчесності, наданні соціальних послуг, забезпеченні соціального здоров'я молоді. Волонтерство сприяє набуттю не лише практичного досвіду, але і формуванню професійно-особистісних якостей, професійних компетентностей, конструктивних взаємовідносин, потрібних для майбутньої професійної діяльності. Перспективним може стати дослідження формування культури здоров'я у студентському середовищі.

Список використаних джерел

1. Бондаренко З. Сучасні підходи до виховання студентської молоді в умовах вищого навчального закладу / З. Бондаренко / Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривй Ріг : ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2016. – Вип. 3 (49). – С. 3–17.

2. Брижак С.О. Особливості взаємодії молоді з ґаджетами як психолого-педагогічна проблема / С.О. Брижак, А.О. Дяченко // Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації (Тези доповідей IX Всеукраїнської наук.-практ. конференції студентів та молодих вчених). – Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», – 2016. – С. 23–26.

3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої. – Київ; Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.

4. Марушкевич А.А. Педагогіка вищої школи: теорія виховання (Цикл лекцій): навч. посіб. / А.А. Марушкевич. – К.: Вид-во КНУ ім. Тараса Шевченка, 2005. – 108 с.

5. Менеджмент волонтерських груп від А до Я: навч.-метод. посібник / за ред. Т.Л. Лях; авт.- кол. З.П. Бондаренко, Т.В. Журавель, Т.Л. Лях та ін. – К.: Версо-04, 2012. – 288 с.

6. Носенко Е.Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості: підручник / Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ. – 2010. – 264 с.

7. Черевко С. Сучасні проблеми формування здорового способу життя студентської молоді / С. Черевко, Л. Індиченко / Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривй Ріг : ВЦ КДПУ; Айс Принт, 2016. – Вип. 3 (49). – С. 287–300.

References

1. Bondarenko, Z. (2016). *Suchasni pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu* [Modern approaches to the education of students in terms of higher education institution]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of higher and secondary schools]. Kryvyi Rih, VTs KDPU Publ., Ais Print Publ., issue 3 (49), pp. 3-17 (In Ukrainian).

2. Bryzhak, S.O. & Diachenko, A.O. (2016). *Osoblyvosti vzaemodii molodi z hadzhetamy yak psykholoho-pedahohichna problema* [Features of the interaction of young people with gadgets as a psychological and pedagogical problem]. *Suchasne ukrainske studentstvo : problemy ta tsinnisni oriientatsii* [Modern Ukrainian students : problems and values]. Khmelnytskyi, KhIST Universytetu "Ukraina" Publ., pp. 23-26 (In Ukrainian).

3. In I.D. Zvereva (Ed.). (2012). *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia of professionals social]. Kyiv, Simferopol, Universum Publ., 536 p. (In Ukrainian).

4. Marushkevych, A.A. (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly : teoriia vykhovannia (Tsykl lektsii)* [Higher education pedagogy : theory of education (Cycle of lectures)]. Kyiv, KNU imeni Tarasa Shevchenka Publ., 108 p. (In Ukrainian).

5. Bondarenko, Z.P., Zhuravel, T.V. & Liakh, T.L. In T.L. Liakh (Ed.). (2012). *Menedzhment volonterskykh hrup vid A do Ya* [Management of volunteer groups from A to Z]. Kyiv, Verso-04 Publ., 288 p. (In Ukrainian).

6. Nosenko, E.L. & Arshava, I.F. (2010). *Suchasni napriamy zarubizhnoi psykholohii : psykholohiia osobystosti* [Current areas of foreign psychology, personality psychology]. Dnipropetrovsk, DNU Publ., 264 p. (In Ukrainian).

7. Cherevko, S. & Indychenko, L. (2016). *Suchasni problemy formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentskoi molodi* [Modern problems of healthy lifestyle young students]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly* [Pedagogy of higher and secondary schools]. Kryvyi Rih, VTs KDPU Publ., Ais Prynt Publ., issue 3 (49), pp. 287-300 (In Ukrainian).

В статье исследована сущность понятий «социальное здоровье» и «социальное благополучие», «психологическое благополучие». Осуществлено обобщение научных взглядов на понятие «волонтёрство» в контексте здоровой социальной среды и активной деятельности студенческой молодёжи. Сформирован авторский взгляд на трактование понятия «волонтёрская деятельность» студентов во внеучебное время. Доказана важность формирования здоровьетворческой оздоровительной парадигмы во время учебыв высшем учебном заведении.

Ключевые слова: социальное здоровье, психологическое, социальное, биологическое благополучие, здоровьетворческая оздоровительная парадигма, гаджетозависимость.

The essence of the «Social health» and «Social welfare», «Psychological welfare» is investigated in the article. Generalization of scientific views as to the «Volunteering» is done in the context of healthy social environment and effective activities of student youths. The author's own view as to the interpretation of the «Volunteer activities» of students in extracurricular time is formulated. The importance of forming the healthy lifestyle paradigm during training at higher schools is proven.

Key words: social health, healthy lifestyle, students, volunteers, volunteering, volunteer work, education, values, psychological, social, biological welfare, healthy lifestyle paradigm, dependence on gadgets.

Одержано 3.03.2017.

УДК 376.3

Л.М. НІКОЛЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ

Розглянуто досвід розвитку соціальних навичок дітей з розладами аутичного спектру в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору. Визначено, що дитячий оздоровчий табір відіграє значну роль у набутті навичок соціальної взаємодії дітьми з порушеннями аутичного спектра. Звертається увага на важливість чіткої системної організації такої взаємодії у дитячому середовищі. Запропоновано програму розвитку соціальних навичок для дітей з аутизмом в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору.

Ключові слова: соціальні навички, діти з порушеннями аутичного спектра, інтеграційний дитячий оздоровчий табір, аутизм, спеціальна освіта, соціальна взаємодія.

Постановка проблеми. Аутизм називають хворобою XXI ст. Аналіз останніх досліджень показує, що процент народжуваності дітей з розладами аутичного спектра неухильно зростає. Так, на 2017 р. статистика з аутизму діагностує на 50 дітей 1 дитину з розладами аутичного спектра, тоді як на 1995 рік діагностували 1 дитину з аутизмом на 5000 дітей з нормальним розвитком [1].

Оскільки збільшується відсоток дітей даної категорії, збільшується і потреба в їх соціалізації, бо, як показує практика, більшість людей, які страждають аутизмом, мають проблеми у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми. Тому порушена проблема є надзвичайно актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми аутичних дітей у своїх працях вивчали і висвітлили В. Башина, О. Бичкова, О. Богдашина, В. Лебединський, О. Микільська, С. Барон-Кохен, А. Леслі, У. Фріф, Р. Хобсон та інші вчені. Вони звертали увагу на складнощі спілкування таких дітей з іншими людьми, бажання їх бути на самоті, складнощі у вираженні емоцій та почуттів.

Проте питання вирішення даної проблеми в умовах літнього оздоровчого табору не було порушено у спеціальній науковій літературі, тому потребує детального вивчення.

Формулювання мети. Розглянути позитивний досвід розвитку соціальних навичок дітей з розладами аутичного спектра в умовах дитячого оздоровчого табору і на основі опрацьованого матеріалу запропонувати програму розвитку соціальних навичок для дітей з аутизмом в умовах інтегрованого дитячого оздоровчого табору.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в Україні у розумінні проблем людей з обмеженими можливостями відбуваються певні позитивні зміни. Соціальна політика держави, просвітницька діяльність різних асоціацій, громадських об'єднань, які виступають за дотримання прав людини, поступово змінюють існуючий психологічний клімат байдужого ставлення до людей з обмеженими можливостями. Суспільство поступово усвідомлює необхідність здійснення культурних цілей освіти, орієнтованих на особистість і її саморозвиток в конкретних педагогічних системах, в тому числі в літніх оздоровчих установах.

© Л.М. Ніколенко, 2017

Літні канікули становлять значну частину річного обсягу вільного часу дітей, але далеко не всі батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку можуть надати своїй дитині повноцінний, правильно організований відпочинок у цей час. На допомогу тут можуть прийти літні оздоровчі табори, які займають особливе місце у роботі з оздоровлення різних категорій дітей з психофізичними порушеннями і виступають міні-моделлю суспільства, де діти вчаться співіснувати та взаємодіяти між собою, набуваючи необхідного соціального досвіду. Особливо це стосується дітей із порушеннями аутичного спектра, для яких притаманні надмірна ізоляція, замкненість, уникнення будь-яких контактів з людьми, порушення мовленнєвого розвитку, труднощі в спілкуванні з іншими людьми, більший інтерес до неживих предметів, ніж до людей. Діти-аутисти, як правило, говорять те, що думають, не замислюючись про доречність та тактовність висловлювань. Вони зазвичай не вміють брехати і говорять лише правду, що у більш дорослому віці спричиняє проблеми у спілкуванні з оточуючими людьми.

Ігрова діяльність дітей-аутистів також має певні особливості. Вони надають перевагу предметам побуту перед звичними іграшками. Для таких дітей недоступні сюжетно-рольові ігри, фантастичні та казкові елементи їх не зацікавлюють. Ігри аутистів, як правило, стереотипні та багатоповторювані: вони відтворюють ті ж самі дії багато разів. У колективі однолітків діти з порушеннями аутичного спектру поводяться стримано. Вони або пасивно ігнорують спілкування або активно відкидають його; зазвичай не відгукуються на ім’я, не реагують на пряме звертання; як правило, не вміють співчувати, співпереживати, радіти за когось, заряджатися настроєм іншої людини та ін.

Через вищевказані та інші особливості розвитку проблема інтеграції у соціум даної категорії дітей є досить складною.

Одним із ефективних шляхів її вирішення може бути організація корекційно-розвивальної роботи в літньому дитячому оздоровчому таборі або інтеграційно-реабілітаційному літньому таборі («інтеграційному», тому що він об’єднує дітей з нормальним типом розвитку та дітей, які мають психофізичні порушення (у нашому випадку – порушення аутичного спектру); реабілітаційному – через організацію і впровадження у його роботу системи спеціальних корекційно-розвивальних занять для дітей з психофізичними порушеннями).

В Україні вже є певний досвід роботи таких таборів. Більш поширена форма організації таких оздоровчих закладів – на базі загальноосвітніх установ. У Дніпрі шкільні літні оздоровчі табори організовуються на базі тих загальноосвітніх навчальних закладів, де впроваджено інклюзивну форму навчання (№10, 76, 96 та ін.; усього на Дніпропетровщині – 102 школи). Особливість такого табору полягає в тому, що там відпочивають діти різних категорій. Кожен загін формується із здорових дітей і дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У таборі турбота здорових дітей про тих, хто, потребує допомоги, стає природною. Діти бачать чужий біль, відчувають його, допомагають впоратися з різними труднощами (насамперед – у самообслуговуванні); акумулюється енергія добра, тепла, любові та турботи, що є основою виживання у складних життєвих ситуаціях. Спортивні змагання, ігри, творчі заняття, екскурсії, конкурси і фестивалі, робота всіх секцій, студій і гуртків, читання книг, вікторини, концерти – все це організовано, сплановано так, що діти з порушеннями живуть поруч із здоровими, беруть участь у всіх загонових справах, читають вірші, співають, рухаються в ритмі танцю, дивляться, вболівають за спільну справу. Діти бачать, що вони цікаві іншим, вони потрібні людям – це дає їм життєві сили.

Поодинока практика показує, що атмосфера табору руйнує бар’єри непорозуміння між дітьми. Фахівці, діти, молоді асистенти становлять коло спілкування дітей з порушеннями розвитку та їхніх сімей. Для дітей з аутизмом така ситуація взаємодії взагалі унікальна, зважаючи на їх обмежене коло спілкування у повсякденному житті.

Однак діти з порушеннями аутичного спектра до шкільних оздоровчих таборів майже не залучалися, оскільки потребують постійного спеціального супроводу і особливих підходів.

Позитивний досвід роботи першого в Україні інтеграційного табору для дітей з аутизмом у своїх матеріалах описує Т. Скрипник. Робота проводилася фахівцями Центру розвитку дитини з аутизмом «Сонячне коло» на базі дитячого табору «Ковпаківець» (с. Шевченкове, Котильвівський р-н, Полтавська обл.) у серпні 2006 р. протягом 18 днів. Було залуче-

но 19 дітей та молодих людей у віці від 2 до 19 років (з них: 14 – з аутичним типом розвитку, 3 – нормально розвинених дітей, 1 – зі складними порушеннями (незрячість, порушення опорно-рухового апарату та аутизм), 1 – із синдромом Дауна); 7 педагогів (більшість з них – батьки дітей як з нормою розвитку, так і з порушеннями розвитку). Усього інтеграційна група складалася з 45 осіб. Водночас з цією групою у таборі «Ковпаківець» перебувало на оздоровленні 40 нормально розвинених дітей шкільного віку, тобто три дитячі загони жили у режимі звичайного оздоровчого табору, у повсякденному житті якого брали активну участь діти, батьки та педагоги інтеграційної реабілітаційної групи. Зокрема інтегрованими були такі заходи, як лінійки, деякі конкурси, дискотеки, одноденний похід. Спільно проходило харчування у їдальні, купання у річці, плавання на байдарках. Під час театральних вистав, підготовлених реабілітаційною групою, діти звичайних загонів були зацікавленими глядачами [3].

З нашого погляду, велике корекційне значення в умовах табору мала та обставина, що кожна дитина упродовж цілого дня була включена у продуктивну взаємодію з дорослими та іншими дітьми, а особливо – з дітьми, що нормально розвиваються.

Важливим аспектом виховання аутичної дитини в умовах дитячого оздоровчого табору є й те, що, спостерігаючи за іншими дітьми, вона бачить норми соціальної взаємодії, сприймає коректні правила поведінки, на реальних прикладах бачить різницю між родиною, знайомими і незнайомими людьми та правилами взаємодії із ними. Те саме стосується і середовища ровесників – діти з аутизмом спостерігають, вчаться розуміти, що таке дружба, хто є другом, як поводяться друзі.

На основі досвіду роботи інтеграційного табору центру «Сонячне коло», а також вивченої спеціальної літератури доходимо думки, що в роботі з аутичними дітьми не обов'язково розробляти окремі заняття з розвитку мовлення, моторики, інших проблемних сфер психічного розвитку, соціальних навичок тощо.

Кожне заняття має розроблятися таким чином, щоб воно працювало на розвиток і узгоджене функціонування усіх психічних сфер. Головне у корекційній роботі – враховувати індивідуальні особливості даного виду порушення, поетапне залучення до соціуму, дотримання режиму «не нашкодь», створення теплої емоційної атмосфери. Адже лише за таких умов дитина з порушеннями аутичного спектра здатна вийти зі свого світу і взаємодіяти, хоча б частково, з іншими.

Щодо подолання проблем у соціальних навичках, то найбільш дійовим є застосування на різних заняттях схожих ігрових та соціальних ситуацій, тобто тренування одних і тих самих навичок у різному контексті, що дуже важливо для дитини з аутизмом (наприклад, навички гри з м'ячем або очікування своєї черги, виконання фізичних вправ тощо) [4].

Як підтверджує наукова література і практика, окрім групових занять, з кожною дитиною мають проводитися індивідуальні. У дітей з аутизмом, з якими проводилися корекційно-розвивальні заняття протягом літньої зміни у вищезазначеному таборі відпочинку, спостерігалися позитивні зміни у характері взаємодії і комунікації на вербальному і невербальному рівнях, знизився рівень стереотипних і захисних поведінкових проявів. Як наслідок, розширився діапазон їхніх побутових, рухових і соціальних навичок.

На основі опрацьованих наукових та спеціальних джерел, власних спостережень та практичного досвіду ми розробили програму корекції та розвитку соціальних навичок у дітей з порушеннями аутичного спектра для літнього інтеграційного оздоровчого табору.

Головною метою корекційно-розвивальної програми в умовах інтеграційного літнього оздоровчого табору є інтенсивна соціально-психологічна корекція розвитку дітей з аутизмом, їх активізація в різних видах життєдіяльності. Ця мета реалізується в низці конкретних завдань:

– проведення інтенсивної корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають аутичний тип розвитку;

– створення умов для інтеграції таких дітей у середовище дітей з нормальним типом розвитку, отримання аутичними дітьми досвіду перебування у дитячому оздоровчому таборі;

– здійснення психокорекційної роботи з батьками, сприяння їхньому особистісному зростанню та покращанню міжособистісних стосунків, активізування творчих проявів батьків;

– сприяння збільшенню педагогічного потенціалу родини, отриманню навичок ефективної взаємодії з дитиною;

– створення умов для отримання батьками позитивного життєвого досвіду та навичок перебування з дитиною у колективі інших дітей та дорослих, зокрема дітей з нормальним типом розвитку.

Технології реалізації поставлених завдань:

– організація дозвілля;

– прогнозування соціального розвитку дитини в соціумі;

– створення сприятливих умов для розвитку особистості у соціальному середовищі;

– активізація діяльності та пізнавальної сфери особистості;

– організація комплексної корекції для інтеграції у соціум та оздоровлення дітей з порушеннями аутичного спектра.

Унікальність середовища інтеграційного літнього табору полягає в можливості різнобічного реабілітаційного впливу на дітей з обмеженими можливостями, який полягає у такому:

1. *Соціально-комунікативна реабілітація* (зміна соціального середовища, характеру спілкування, діяльність у складі малих груп, зміна соціальної ролі).

2. *Соціально-побутова реабілітація* (догляд за собою та організація побуту в інших умовах).

3. *Соціально-психологічна реабілітація* (соціальна активізація в процесі занять: спостереження за успіхами інших дітей з обмеженими можливостями, трансформація світогляду (зміна точки зору на рівень своїх можливостей і ступінь обмежень), зниження рентних установок, підвищення власної самооцінки).

4. *Соціально-культурна реабілітація* (екскурсії, концерти, конкурси, театральні постановки, виступи запрошених артистів і творчих колективів).

5. *Соціально-педагогічна реабілітація* (спеціальні корекційно-розвивальні заняття).

У табл. 1 наведено орієнтовні види роботи, завдання для занять, методи і прийоми розвитку та корекції соціальних навичок аутичних дітей, передбачені програмою.

Таблиця 1

Орієнтовна програма розвитку та корекції соціальних навичок аутичних дітей в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору

№ з/п	Вид роботи	Завдання	Методи і прийоми
1	Знайомство	– Взаємодія з іншими – Налагодження контакту між дітьми – Розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей	– Написання крейдою на асфальті свого імені та представлення себе – Малювання свого символу та розповідь про нього
2	Символічна гра	– Моторний розвиток – Розвиток образного мислення, творчих здібностей	– Символічна гра з паличкою, наділення її певними здібностями – Символічна гра з каштаном
3	Соціальні ігри	– Взаємодія з іншими – Розвиток комунікативних та мовленнєвих здібностей – Збагачення уявлень про соціальні ролі	– Гра «Магазин» за допомогою спеціального куточка – Гра «У театрі» за допомогою спеціального обладнання
4	Ігри з піском	– Розвиток моторики, уяви. – Релаксація	– Гра-маніпуляція з фігурками – Наділення фігур певними рисами
5	Гра-перевтілення	– Розвиток комунікативних здібностей, уяви. – Збагачення знань про поведінку людей	– Гра-перевтілення з опікуном (дитина виконує роль батька, а батько – дитини)
6	Спартакіада	– Розвиток фізичних здібностей, координації, уваги та реакції, комунікативних здібностей	– Змагання між командами, в яких беруть участь і діти і батьки (крокування один за одним по гумових шинах; перетягування канату тощо)
7	Презентація командної пісні	– Розвиток уваги, пам’яті, голосових здібностей	– Командний вибір пісні – Заучування пісні та її презентація

Закінчення табл. 1

№ з/п	Вид роботи	Завдання	Методи і прийоми
8	Вистава	– Розвиток творчих здібностей, акторської майстерності. – Подолання страху перед публікою	– Команда обирає казку та розподіляє ролі між учасниками – Командна участь у святі табору
9	«Найрозумніший»	– Розвиток мислення, уваги, пам'яті	– Гра «Еліос», – Змагання між командами
10	Малюнок на асфальті	– Розвиток комунікативних здібностей, творчих здібностей, уяви	– Командне малювання крейдою на асфальті на обрану тему – Змагання між командами за кращий малюнок та його презентація
11	Вечірній бал	– Прищеплення інтересу до взаємодії – Формування почуття безпеки та довіри до інших. – Набуття розкутості	– Вибір пари – Розучування танцю
12	Інсценування	– Виховання емоційного ставлення до інсценованого предмету або героя – Розвиток вербального/невербального спілкування – Набуття розкутості	– Гра «Пантоміма». – Інсценування знайомої казки
13	Еко-ігри	– Знайомство з навколишнім середовищем – Прищеплення шанобливого ставлення до природи – Розвиток уваги	– Гра «Що було б, якщо з лісу зникли…» – Гра «Якої рослини не стало?»
14	Театралізація	– Розвиток уяви та фантазії – Емоційний розвиток – Розвиток навичок взаємодії з іншими	– Ляльковий театр – Пальчиковий театр
15	Гра «Хто – я, хто – ти?»	– Пізнання відмінностей жіночої та чоловічої статі Розвиток уявлень про соціальні ролі, комунікативних здібностей	– Гра «Намалюй і назви себе» – Гра «Склади й одягни правильно»
16	Прощання біля багаття	– Емоційний розвиток – Розвиток уваги, навичок взаємодії з іншими	– Гра «11 питань» – Прощальна пісня

Хочемо наголосити, що діти з порушеннями аутичного спектра залучаються до усіх видів діяльності поступово, пройшовши період «звикання» та адаптації до нового середовища. Якщо вони у результаті роботи хоча б не уникатимуть інших, будуть присутніми на заходах у якості спостерігачів, – це вже вбачається значним досягненням проведеної роботи і потребою її продовжувати, оскільки досвід шкільної практики показує, що з часом вони проявлятимуть більшу активність та інтерес до взаємодії, що позитивно вплине на рівень розвитку.

Дана програма розрахована на спільну роботу дітей і дорослих; вона не є остаточною, має орієнтовний характер, до неї можуть вноситися зміни відповідно до індивідуальних потреб дітей і дорослих, що братимуть у ній участь.

Висновки. Таким чином, інтеграційний табір є дійовою мікромоделлю суспільства, яке живе в реальних умовах. Завдяки цьому на його основі можна створити оптимальні умови для проведення ефективної системи заходів, спрямованих на опанування кожною дитиною знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, уміння здійснювати самообслуговування.

Надалі вважаємо за необхідне упровадити розроблену програму у практику роботи літнього інтеграційного оздоровчого дитячого табору.

Список використаних джерел

1. Аутизм. Статистика по аутизму [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://psypp.ru/art01/autizm.php

2. Інформаційний ресурс-центр з питань розладу спектру аутизму. Методики подолання соціальних проблем [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.autism-spectrum.org.ua/index.php/social_problems_uk.html

3. Особенные дети. Літній реабілітаційний табір для дітей з аутизмом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/120013.html

4. Пахомова Н.Г. Спеціальна психологія : навч. посіб. для студентів спец. 6.010105 - «Корекційна освіта» / Н.Г. Пахомова, М.М. Кононова; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка. – Полтава : АСМІ, 2015. - 359 с.

5. Факты. Когда у твоего ребенка аутизм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.fl-life.com.ua

References

1. *Autizm. Statistika po autizmu* [Autism. Statistics on Autism]. Access mode: http://psypp.ru/art01/autizm.php. (In Russian).

2. *Informatsiinyi resurs-tsentr z pytan rozladu spektru autyzmu. Metodyky podolannia sotsialnykh problem* [Information resource center for autism spectrum disorders. Methods to overcome social problems]. Access mode: http://www.autism-spectrum.org.ua/index.php/social_problems_uk.html. (In Ukrainian).

3. *Osobennye deti. Litnii reabilitatsiinyi tabir dlia ditei z autyzmom* [Special children. Summer Rehabilitation Camp for children with autism]. Access mode: http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/120013.html. (In Ukrainian).

4. Pakhomova, N.H. & Kononova, M.M. (2015). *Spetsialna psykholohiia* [Special Psychology]. Poltava, ASMI Publ., 359 p. (In Ukrainian).

5. *Fakty. Kohda u tvoeho rebenka autizm* [Facts. When your child has autism]. Access mode: http://www.fl-life.com.ua (In Russian).

Рассмотрен опыт развития социальных навыков детей с расстройствами аутистического спектра в условиях интеграционного детского оздоровительного лагеря. Определено, что детский оздоровительній лагерь играет весомую роль в приобретении навыков социального взаимодействия детьми с нарушениями аутистического спектра. Обращено внимание на важность четкой системной организации такого взаимодействия в детской среде. Предложена программа развития социальных навыков для детей с аутизмом в условиях интеграционного детского оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: социальные навыки, дети с нарушениями аутистического спектра, интеграционный детский оздоровительный лагерь, аутизм, специальное образование, социальное взаимодействие.

The experience of social skill development in children with autistic spectrum disorders in the conditions of children's health camp has been considered. It is determined that children's health camps play a considerable part in acquisition of skills of social interaction by children with disorders of autistic spectrum. The attention to the importance of accurate systemic organization of such interaction in the children's environment is emphasized. The program of development of social skills in children with autism in conditions of integrated children's camp is suggested.

Key words: development of social skills in children with autistic spectrum disorders, children with autism in conditions of children's camp, children's recreation camp integration, autism, social skills in children with autism, special education, social interaction.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378:159.922.7

О.І. ПЕРЕВОРСЬКА,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СТУДЕНТАМИ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Розглянуто проблему розвитку студентами – майбутніми фахівцями зі спеціальної освіти комунікативного потенціалу дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Визначено, що в умовах сьогодення комунікативний (мовленнєвий) розвиток дітей дошкільного віку сприятиме взаємодії дошкільника в соціумі, де відбувається його повноцінний всебічний розвиток. Наголошено, що вирішенням проблеми стане упровадження логопедичної програми «Слово – наш друг», спрямованої на розвиток комунікативного потенціалу дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: дошкільний вік, загальний недорозвиток мовлення, комунікативний потенціал, мовленнєвий розвиток, логопедична програма.

Постановка проблеми. У наш час у зв'язку з процесами гуманізації суспільства, які відбуваються у світі, гостро постає проблема професійної підготовки студентів-майбутніх фахівців зі спеціальної освіти. Саме перед ними постає завдання – навчитися виховувати значну кількість дітей, які мають вади розвитку.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти висуває певні вимоги до рівня психічного, розумового та комунікативного (мовленнєвого) розвитку дитини: практичного оволодіння мовою (усіма її системами) і комунікативними вміннями та навичками [1]. Діти з порушенням мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої розвиток комунікативного потенціалу − єдиний і основний шлях особистісного розвитку.

Мовленнєвий розвиток дітей тісно пов'язаний з розвитком комунікативного потенціалу, тому що слово є центральною одиницею мови і складає її семантичну основу, є основним засобом комунікації. Оволодіння новими мовленнєвими засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовленнєвими одиницями з метою комунікації – все це основні напрями розвитку комунікативного потенціалу дошкільника [5].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблеми та висвітлені результатів експериментального дослідження ефективності розвитку студентами комунікативного потенціалу дошкільників із ЗНМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблему розвитку комунікативного потенціалу дошкільників із ЗНМ вивчали Л.С. Волкова, Б.М. Гріншпун, Н.С. Жукова, Р.Є. Лєвіна, Р.І. Лалаєва, О.М. Мастюкова, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Т.Б. Філічева, Н.О. Чевельова, Г.В. Чиркіна, М.К. Шеремет та ін. [4, 5, 7−10].

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільного дошкільного виховання закономірно висуває першочерговим завданням виховання комунікативної особистості, спроможної до активної взаємодії з однолітками по спілкуванню [1].

Процес комунікативної (мовленнєвої) діяльності залежить від вікових особливостей дітей. Результати сучасних досліджень свідчать, що сензитивним для розвитку мовленнєвих здібностей є дошкільний вік. Спонукальним механізмом розвитку кожної дитини є її ко-

© *О.І. Переворська, 2017*

мунікативний потенціал, завдяки якому реалізується здатність засвоювати нову інформацію, спілкуватись та розширювати взаємодію в соціумі.

Комунікативну компетентність ми розглядаємо слідом за теоретиками і методистами дошкільної освіти в Україні (А.М. Богуш, О.Л. Кононко, ТО. Піроженко, А.М. Гончаренко та ін.) як вінець комплексного розвитку всіх компонентів мовлення дитини, здатності користуватися рідною мовою як засобом комунікативної взаємодії у товаристві людей, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати з ними свої наміри і бажання [3, 8].

Потреба дошкільника в комунікації зумовлена необхідністю взаємодіяти у процесі навчання, спільної діяльності, вирішенні будь-яких повсякденних питань. Комунікація є найважливішою частиною людського життя, а відтак, і частиною культури. У процесі спілкування дитина пізнає світ, що її оточує, засвоює і створює культурні цінності.

З розвитком мовлення спілкування дитини стає досконалішим. Його ефективність залежить не тільки від знання граматичних правил і значень, але, в першу чергу, від навичок висловлювання певної думки у відповідній ситуації. Вміння спілкуватись, розмовляти ґрунтується на таких соціальних навичках: послідовність говоріння, врахування досвіду, вмінь, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові та перебивання співрозмовників; вияв уваги та готовності продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестом тощо).

Отже, вікові та індивідуальні особливості дітей у дошкільному віці, їхні потреби та прагнення визначають комунікативний (мовленнєвий) розвиток кожного. Мірою розвитку дошкільника можна вважати компоненти, які сприяють створенню та розширенню світогляду дитини, формують гуманні почуття, базові особистісні якості, що виявляються в комунікативній компетентності. Тому в умовах сьогодення комунікативний розвиток дітей дошкільного віку сприятиме взаємодії дошкільника в соціумі, де відбувається його повноцінний всебічний розвиток.

Мовлення відіграє важливу роль у житті дошкільника, є засобом пізнання, спілкування, навчання, здобуття і відтворення знань, розв’язання різного роду навчальних і життєвих завдань, основою формування соціальних зав’язків дитини з оточуючим світом. Тому при порушеннях мовлення у дитини завжди виникають додаткові проблеми, пов’язані зі спілкуванням. Крім того, існує залежність між сформованістю комунікативної функції (тобто навичок спілкування) і подальшим розвитком особистості (М.М. Кольцова, М.С. Рузіна) [2, 9]. На думку дослідників А.В. Рузької, А.О. Смирнової та ін., відхилення у розвитку мовлення негативно впливають на психічний розвиток дитини, затримують формування пізнавальних процесів, ускладнюють спілкування і, відповідно, перешкоджають формуванню особистості. Будь-яка затримка в ході розвитку мовлення (погане розуміння зверненого мовлення, малий запас слів-назв та слів-понять, звужені поняття) утруднюють спілкування дитини з іншими дітьми та дорослими.

Відхилення у формуванні мовлення розглядались як порушення розвитку, що протікають за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій. У сучасній логопедії під поняттям «загальний недорозвиток мовлення» (ЗНМ) розуміють різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей з нормальним слухом та інтелектом спостерігаються відхилення в формуванні мовленнєвої діяльності (діяльності засвоєння і використання мовлення), порушене засвоєння всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносять до звукового і змістового боку мовлення.

За ступенем важкості прояву дефекту у дітей дошкільного віку умовно виділяють IV рівня ЗНМ: I–III рівні виділені і описані Р.Є. Лєвіною, IV рівень наведений у працях Т.Б. Філічєвої [6, 10].

Отже, спираючись на дослідження Р.Є. Лєвіної та Т.Б. Філічєвої, ми можемо зазначити, що, незважаючи на варіативність клінічних характеристик дітей із ЗНМ, спільним для них є системний недорозвиток мовлення. При цьому особливо складним і стійким є порушення формування лексики і граматичної будови мовлення.

На думку Т.Б. Філічевої, Г.В. Чіркіної, мовленнєвий недорозвиток перешкоджає засвоєнню дошкільниками знань про навколишнє, призводить до обмеження знань та уявлень дітей із ЗНМ. Їхнє мовлення має вузькоситуативну спрямованість, є малозрозумілим у незвичній ситуації [9]. Водночас недосконалість мовленнєвих умінь і навичок, не забезпечу-

ючи необхідного структурно-семантичного оформлення висловлювання, позначається на формуванні основної функції мовлення – комунікативної.

Формування комунікативних умінь і навичок у дошкільників із ЗНМ передбачає:

– становлення вміння володіти засобами спілкування;

– формування установок на взаємодію та доброзичливе ставлення;

– встановлення позитивних взаємин з оточуючими: здатність вислухати товаришів, коректно висловити ставлення до співрозмовника;

– здатність висловити власні думки, формування позитивного образу Я;

– формування вміння колективного обговорення завдань.

Отже, у дошкільників із ЗНМ порушені всі функції мовлення: комунікативна, функція впливу або регулююча, пізнавальна, а також функція мислення, бо мовлення є не лише засобом вираження думки, а й знаряддям розумової діяльності.

Таким чином, спонтанний мовленнєвий розвиток дитини із загальним недорозвитком мовлення протікає уповільнено і своєрідно, внаслідок чого різні ланки мовленнєвої системи залишаються несформованими. Все це свідчить про необхідність логопедичної роботи з дошкільниками із ЗНМ, що, у свою чергу, і є ефективним засобом розвитку комунікативного потенціалу дітей. Саме тому навчити студентів-майбутніх фахівців зі спеціальної освіти проводити корекційно-розвивальну роботу з дошкільниками із ЗНМ є надзвичайно важливою справою.

Розвиток комунікативного потенціалу проводився студентами під нашим керівництвом у три етапи на базі Комунального закладу освіти «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний ресурсно-методичний центр корекційної роботи та інклюзивного навчання» Дніпровської обласної ради та Вільшанського дитячого будинку-інтернату (Закарпатська обл., с. Вільшани). У дослідженні взяли участь 56 дітей дошкільного віку: 26 дітей – експериментальна група (ЕГ), 30 дітей – контрольна група (КГ).

На першому (констатувальному) етапі дослідження студентами було проведено вивчення стану мовленнєвого розвитку дітей обох груп та зроблена первинна діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ за допомогою таких методик: методика «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку» Н.В. Мікляєвої; методика «Обстеження вимови слів різної структурної складності» Г.В. Бабіної, Н.Ю. Сафонкіної; методика «Обстеження сприйняття лексичних одиниць» Г.В. Бабіної, Н.Ю. Сафонкіної; методика «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є.С. Зайцевої, В.К. Шептунової; методика «Діагностика зв’язного мовлення дошкільнят» Є.С. Зайцевої, В.К. Шептунової.

Ці методики дослідження дали змогу майбутнім фахівцям зі спеціальної освіти визначити рівень мовленнєвого розвитку дошкільників із ЗНМ, який показав, що більшість дітей мають труднощі в оволодінні мовленням.

У результаті проведеного на першому етапі дослідження дітей за допомогою методики «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку» Н.В. Мікляєвої студенти отримали результати, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Результати співвідношення дошкільників із ЗНМ за показниками сформованості мовленнєвого розвитку на першому етапі дослідження, %

Рівень мовленнєвого розвитку	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	1	1
Середній	45	42
Низький	54	57

Під час діагностування діти не розуміли і не могли показати, як штопають, кроять, вишивають, розпорюють; хто переливає, підливає, зістрибує, підстрибує, перекидається; не знали відтінків кольорів (жовто-гарячий, сірий, блакитний), а інколи змішували і основні кольори (жовтий, зелений, коричневий).

За допомогою методики «Обстеження вимови слів різної структурної складності» Г.В. Бабіної, Н.Ю. Сафонкіної студенти виявили, що діти під час виконання завдань припускають велику кількість помилок у відтворенні складового контуру слів (табл. 2).

Таблиця 2

Результати співвідношення дошкільників із ЗНМ за показниками рівнів вимови слів різної структурної складності на першому етапі дослідження, %

Рівень вимови слів різної структурної складності	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	1	1
Середній	32	34
Низький	67	65

За допомогою методики «Обстеження сприйняття лексичних одиниць» Г.В. Бабіної, Н.Ю. Сафонкіної було виявлено, що дошкільники із ЗНМ допускають лексичні помилки, наприклад, заміни назв професій назвою дій (табл. 3).

Таблиця 3

Результати співвідношення дошкільників із ЗНМ за показниками рівнів сприйняття лексичних одиниць на першому етапі дослідження, %

Рівень сприйняття лексичних одиниць	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	1	1
Середній	44	45
Низький	55	54

При обстеженні студентами дошкільників за допомогою методики «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є.С. Зайцевої, В.К. Шептунової було виявлено, що у мовленні дітей є звуки, які вимовляються змазано, з недостатньою установкою артикуляції (табл. 4).

Таблиця 4

Результати співвідношення дошкільників із ЗНМ за показниками рівнів розвитку фонематичних компонентів мовлення на першому етапі дослідження, %

Рівень розвитку фонематичних компонентів	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	42	45
Низький	58	55

Провівши методику обстеження «Діагностика зв’язного мовлення дошкільнят» Є.С. Зайцевої, В.К. Шептунової, студенти з’ясували, що дошкільники із ЗНМ виявили труднощі з переказом тексту, складанням розповідей з опорою на картинку за заданим планом (табл. 5).

Таблиця 5

Результати співвідношення дошкільників із ЗНМ за показниками рівнів розвитку зв’язного мовлення на першому етапі дослідження, %

Рівень розвитку зв’язного мовлення	Група	
	ЕГ	КГ
Високий	0	0
Середній	34	36
Низький	66	64

Отже, на першому етапі експериментального дослідження студентами було виявлено низький рівень розвитку мовлення у більшості дітей із ЗНМ експериментальної групи. Зіставлення і порівняння результатів обстеження всіх компонентів мовлення дозволило студентам діагностувати мовленнєву ваду, її тяжкість. Тобто проведене діагностичне обсте-

ження дошкільників сприяло уточненню логопедичного висновку з урахуванням їхньої психолого-педагогічної характеристики та підготовки до проведення подальшого дослідження.

Такі обставини зумовили необхідність розробки студентами під нашим керівництвом логопедичної програми «Слово – наш друг» та впровадження логопедичних занять, що становлять основний зміст логопедичної роботи щодо розвитку комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ.

На другому (формувальному) етапі дослідження тільки в експериментальній групі студентами проводилась логопедична робота, яка здійснювалася у процесі занять за логопедичною програмою «Слово – наш друг» як провідною організаційною формою логопедичного впливу. Заняття будувалися з урахуванням вимог як загальної дошкільної й спеціальної педагогіки, так і логопедії. Основною метою другого етапу експериментального дослідження було:

– розвивати здатність розуміти звернене мовлення;
– розвивати активну наслідувальну мовленнєву діяльність;
– розвивати пам’ять, увагу, сприйняття.

Студенти прагнули розвивати мовленнєву увагу, мислення, адже розвиток цих умінь допомагає у розвитку комунікативного потенціалу дошкільника із ЗНМ.

Діти контрольної групи продовжили навчання за звичайною програмою.

Для перевірки ефективності впровадженої логопедичної програми «Слово – наш друг» на третьому (контрольному) етапі дослідження студентами було проведено повторне діагностування дітей в обох групах за тими ж методиками, що і при первинній діагностиці, з метою вивчення можливих позитивних змін мовленнєвих умінь і навичок дітей дошкільного віку із ЗНМ, тобто можливого розвитку їхнього комунікативного потенціалу.

Результати вторинної діагностики обох груп наведено в табл. 6.

Таблиця 6

Узагальнені результати на третьому етапі дослідження за методиками, %

Кількість досліджуваних за рівнями мовленнєвих умінь і навичок																
Етап	Група	№1			№2			№3			№4			№5		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Третій	ЕГ	2	58	40	2	55	43	2	59	39	1	55	44	1	46	53
	КГ	2	46	50	1	43	56	1	50	49	0	50	50	0	40	60

Отже, повторне діагностування в експериментальній групі свідчить про те, що завдяки проведеній студентами логопедичній роботі за програмою «Слово − наш друг» у дітей підвищився рівень мовленнєвих умінь і навичок, що сприятиме розвитку комунікативного потенціалу дошкільників із ЗНМ. Результати обробки даних контрольної групи свідчать про те, що у дітей дошкільного віку відбулись лише незначні зміни рівня розвитку комунікативного потенціалу.

Висновки. Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, ми визначили, що успішний соціальний розвиток дошкільника, можливий лише за умов ефективної міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими, дозволяє розв’язувати конфліктні ситуації, встановлювати міжособистісні стосунки, тому проблема розвитку комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ є досить актуальною в наш час. Проведене студентами – майбутніми фахівцями зі спеціальної освіти під нашим керівництвом дослідження дало змогу виявити, що розвиток комунікативного потенціалу дошкільників буде ефективним, якщо з дітьми із ЗНМ будуть проводитися логопедичні заняття, спрямовані на активізацію всіх компенсаторних процесів, здатних забезпечити нормалізацію мовленнєвої функції і, у свою чергу, розвиток їхнього комунікативного потенціалу.

Список використаних джерел

1. Артемьєва В.А. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / В.А. Артемьєва // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.

2. Балабанова В.М. Діагностика порушень мовлення у дітей та організація логопедичної роботи в умовах дошкільного освітнього закладу / В.М. Балабанова, Л.В. Лопатіна. – К. : Дитинство-Прес, 2001 – С. 29–37.

3. Богуш А. М. Запрошуємо до розмови: посіб. для роботи з дошкільниками / А.М. Богуш, Г.І. Григоренко. – К. : Освіта, 1997. – 152 с.

4. Гриншпун Б.М. Классификация нарушений речи. Хрестоматия по логопедии / Б.М. Гриншпун, М.К. Шеремет, И.В. Мартыненко. – К. : КНТ, 2008. – 380 с.

5. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов н/Д : Феникс; СПб. : Союз, 2004. – 224 с.

6. Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи / Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной, Н.А. Никаше. – М. : Просвещение, 1968.– С. 67–85.

7. Мастюкова Є.М. Лікувальна педагогіка / Є.М. Мастюкова. – М. : Владос, 1997. – 303 с.

8. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи / В. Тарасун // Дефектологія.– 2007. – № 4. – С. 3 – 11.

9. Филичева Т.Б. Развитие речи дошкольников / Т.Б. Филичева, К.А. Соболева. – М., 2005. – 125 с.

10. Шеремет М.К. Логопедія: підручник / М.К. Шеремет. – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. – 776 с.

References

1. Artemeva, V.A. (1999). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini* [The basic component of the pre-school visit in Ukraine]. *Doshkilne vykhovannia* [Preschool education], no. 1, pp. 6-19 (In Ukrainian).

2. Balabanova, V.M. & Lopatina, L.V. (2001). *Diahnostyka porushen movlennia u ditei ta orhanizatsiia lohopedychnoi roboty v umovakh doshkilnoho osvitnoho zakladu* [Diagnosis of speech disorders in children and speech therapy organization of work in preschool educational institution]. Kyiv, Dytynstvo-Pres Publ. pp. 29-37. (In Ukrainian).

3. Bohush, A.M. & Hryhorenko, H.I. (1997). *Zaproshuemo do rozmovy : posibnyk dlia roboty z doshkilnykamy* [We invite you to call : A manual for working with preschoolers]. Kyiv, Osvita Publ., 152 p. (In Ukrainian).

4. Hrynshpun, B.M., Sheremet, M.K. & Martynenko, I.V. (2008). *Klassifikatsiia narushenii rechi. Khrestomatiia po lohopedii* [Classification of speech disorders. Reader in speech therapy]. Kiev, KNT Publ., 380 p. (In Russian).

5. Lalaeva, R.I. & Serebriakova, N.V. (2004). *Formirovanie pravilnoi razhovornoi rechi u doshkolnikov* [Formation of correct conversational speech in preschool children]. Rostov na Donu, Feniks Publ., Sankt-Peterburh, Soiuz Publ., 224 p. (In Russian).

6. Levina, R.E. & Nikashe, N.A. (Eds.). (1968). *Obshchee nedorazvitie rechi* [General hypoplasia of speech]. *Osnovy teorii i praktiki lohopedii* [Fundamentals of theory and practice of speech therapy]. Moscow, Prosveshchenie Publ., pp. 67-85 (In Russian).

7. Mastiukova, E.M. (1997). *Likuvalna pedahohika* [Therapeutic pedagogy]. Moscow, Vlados Publ., 303 p. (In Ukrainian).

8. Tarasun, V. (2007). *Formuvannia movnoi osobystosti – novyi napriam lohopedychnoi roboty* [Formation of linguistic identity – a new area of speech therapy]. *Defektolohiia* [Defectology], no. 4, pp. 3-11 (In Ukrainian).

9. Filicheva, T.B. & Soboleva, K.A. (2005). *Razvitie rechi doshkolnikov* [Development of speech of preschool children]. Moscow, 125 p. (In Russian).

10. Sheremet, M.K. (2015). *Lohopediia : 3-e vyd., perer. ta dopovn.* [Speech Therapy : 3rd ed., rev. and add]. Kyiv, Slovo Publ., 776 p. (In Ukrainian).

Проблема развития студентами коммуникативного потенциала детей дошкольного возраста с ОНР. Рассмотрена проблема развития студентами – будущими специалистами по специальному образованию коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи. Обозначено, что в современных условиях коммуникативное (речевое) развитие детей дошкольного возраста способствует взаимодействию дошкольника в социуме, где происходит его полноценное всеобщее развитие. Отмечено, что решением проблемы станет внедрение логопедической программы «Слово – наш друг», направленной на развитие коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, коммуникативный потенциал, речевое развитие, логопедическая программа.

The problem of communicative potential of pre-school children with the general underdevelopment of speech is considered. It was determined that under the present conditions communicative (verbal) development of pre-school children promotes their interaction in society, where their all-round development is completed. It is emphasized that the solution of the problem lies in the introduction of speech therapeutic program «The word is our friend» aimed at developing the communicative potential of pre-schoolers with general underdevelopment of speech.

Key words: senior pre-schoolers, hearing impairment, speech development, oral speech, speech-correction program.

Одержано 3.03.2017.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.922.7

В.В. АГІЛЯР ТУКЛЕР,
аспірант кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченко

ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН

У статті подано результати опитування батьків дітей дошкільного віку, що висвітлюють сучасний стан розвитку ігрової діяльності в умовах сімейного осередку. Проаналізовано вміння дітей спілкуватися, спрямованість сімейного виховання на інтелектуальний розвиток дитини, здатність дитини проявляти ініціативність у грі, вибірку сучасних ігрових сюжетів. Автор підводить до думки, що сюжетно-рольова гра витісняється з життя дітей навчальною діяльністю, контрольованою дорослим. Це призводить до зниження рівня ініціативності – однієї з базових якостей особистості.

Ключові слова: базові якості, виховання, ініціативність, сім'я, сюжетно-рольова гра.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальним залишається питання розвитку ігрової діяльності дітей. Зміцнюються тенденції організації освітнього процесу в дошкільних закладах на засадах пріоритету навчально-пізнавальної спрямованості. На сьогодні побутує думка, що ігрова діяльність втрачає свою актуальність, адже діти старшого дошкільного віку переважну частину часу проводять за навчальною діяльністю, орієнтованою на розвиток логіко-математичного мислення, навчання технічних навичок читання та письма. Увага батьків переважно спрямована на підготовку дітей до оволодіння соціальним статусом школяра, їхній готовності до школи. Як наслідок, батьки переобтяжують дітей інтелектуальними видами діяльності, ігноруючи їхню потребу в грі, волевиявленні, самовираженні. В результаті у дітей виникають ускладнення у розвитку та прояві базових якостей, зокрема самостійності та ініціативності, прийнятті рішень без допомоги дорослого, впевненості у власних силах, знижується мотивація та інтерес до навчання.

З метою перевірки стану розвитку сюжетно-рольової гри старших дошкільників та вияву в ній базових якостей особистості (зокрема ініціативності) нами було проведено опитування батьків дітей старшого дошкільного віку та проаналізовано його результати.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових праць з педагогіки та психології дав можливість стверджувати, що ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку ґрунтовно досліджувалась науковцями (Л. Артемова, А. Бурова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Запорожець, К. Карасьова, О. Кошелівська, О. Леонтьєв, Д. Менджерицька, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, М. Савченко, П. Саморукова та ін.). Зокрема, Д. Ельконін зазначав, що обмеження дітей в бажанні гратися призводить до ускладнення соціалізації, становлення суспільних взаємин, викликає порушення у процесі формування особистості, [3, с. 28–29]. К. Карасьова вважала ігрову діяльність особливим етапом розвитку особистості який характеризує перехід дитини на новий, вищий рівень психічного розвитку [5, с. 8]. Науковцями доведено, що саме в ігровій діяльності закладаються базові якості особистості, здійснюється всебічний розвиток, формується особистість. Низка досліджень, присвячених ігровій діяльності, висвітлює значення гри у різних аспектах: ігрова діяльність як чинник соціального розвитку (Н. Гавриш, Н. Захарова, В. Захарченко, Н. Кудикіна, Т. Маркова);

© *В.В. Агіляр Туклер, 2017*

ігрова діяльність як особлива форма навчання (О. Безсонова, Г. Бєлєнька, Т. Конюхова). Зокрема Н. Гавриш ввела у науковий обіг поняття «моногра», суть якої полягає у задоволенні власних бажань дитини у грі. На її думку, гра є результатом творчості особистості [1]. Виховання самостійності дітей в грі розкрито у працях Г. Григоренко та М. Савченко; формування впевненості у собі в іграх та вправах – А. Сіренко, потенційні можливості ігор у вихованні базових якостей особистості висвітлено в наукових доробках Г. Бєлєнької, Н. Бойченко, О. Кошелівської, Н. Кудикіної, П. Саморукова, Л. Русан). Отже, маємо зазначити, що сутність ігрової діяльності достатньою мірою висвітлена у науковій літературі. Проте реалії сучасного стану сюжетно-рольової гри одноголосно вказують на актуальність її дослідження.

Формування мети. На основі аналізу даних опитування батьків дітей дошкільного віку розкрити стан розвитку сюжетно-рольової гри в умовах сучасного соціуму та надати рекомендації з її організації.

Виклад основного матеріалу. Традиційно прийнято вважати сім'ю первинним інститутом соціального розвитку та виховання підростаючого покоління. На становлення особистості, насамперед, впливає виховання дитини в сім'ї. Передаючи культурне надбання нації, національні традиції та звичаї, формуючи ціннісне ставлення дітей до оточуючого світу, батьки закладають основу їхньої поведінки і несуть відповідальність за розвиток майбутніх громадян України.

Сучасний трансформаційний етап розвитку українського суспільства вплинув на стан сімейних відносин. Так, більшість батьків приділяють важливе значення власній професійній реалізації, досягненню високого соціального статусу, самореалізації у суспільстві. На виховання дітей у них лишається все менше часу. Модернізація цінностей сім'ї зумовила зміни у сімейному вихованні, що спрямовані на виховання особистості, адаптованої до потреб сучасного соціуму. Нині одним із важливих питань сімейного виховання є закладання базових якостей особистості. Але ефективним цей процес може стати лише завдяки розвитку ігрової діяльності, для якої в житті дитини стає все менше місця [7, с. 8].

У контексті нашого дослідження ми звертаємо увагу на проблему розвитку сюжетно-рольової гри сучасних дошкільнят. На нашу думку, більшість батьків більше піклуються про пізнавальний розвиток дитини, ніж про розвиток базових якостей особистості. Намагаючись заповнити режим дня малят інтелектуальними заняттями, батьки обумовлюють це прагненням виховати майбутнього лідера, впевнену у собі особу, яка здатна досягти успіху в умовах сучасного суспільства. Проте надання пріоритету навчальній діяльності та ігнорування ролі гри призводять до негативних наслідків у формуванні особистості. З метою діагностики місця та ролі гри в умовах родинного виховання нами було проведено опитування батьків дітей дошкільного віку.

Загальний склад опитуваних респондентів становив 338 особи (батьки дітей яким виповнилось 4–6 років). Проте 25,1% (85) не дали відповіді на питання про склад сім'ї. Ми пояснюємо це тим, що в Україні загострюється проблема сімейних стосунків, ряд сімей живуть у громадянському шлюбі, тож відповісти на питання анкети однозначно не змогли. Серед опитаних (338), у складі сім'ї яких одна дитина – 24% (81), сім'ї із двома дітьми і більше – 76% (257). Ми відзначили, що серед загального числа респондентів (338) переважають повні сім'ї – 87,6% (296), неповні сім'ї становлять 12,4 % (42).

На основі даних перепису населення у 2001 р. в Україні неповних сімей налічувалось 2,3 млн. Більшість таких сімей складається з матері та дитини (2 млн сімей, або 76,3%). За період 1989–2001 рр. їх кількість збільшилась на 21% [6]. За даними Державної служби статистики в 2012 р. в Україні було реєстровано 278 тис. шлюбів та більш ніж 168 тис. розлучень. Таким чином, 6 із 10 шлюбів розпалися. Україна з таким показником посідає третє місце за кількістю розлучень в Європі, після Росії та Білорусі [2]. Батьки вважають за потрібне не акцентувати увагу на даній проблемі, проте руйнування природного сімейного осередку відображується на психологічному стані дітей та ускладнює процес формування особистості.

За даними анкетування, більшість батьків здобули повну вищу освіту – 58,6% (198 респондентів), середню спеціальну – 41,4% (140 респондентів). Характер трудової діяльності батьків відображає сучасні потреби професійної занятості населення. Так, серед респондентів (338) переважають професії: приватні підприємці – 12,6%; освітяни – 12,5; економіс-

ти (фінанси і кредит) – 11,1; службовці – 10,8; офісні працівники – 9,3; медичні працівники – 8,3; програмісти – 5,2; юристи – 5; технічні працівники – 4,2; бухгалтери – 3,2; працівники мас-медія – 3,2; працівники культури та мистецтва – 2,6; перекладачі – 1,6; помічники вихователя – 1,3; дипломати – 0,9%. Частина опитуваних респондентів займається домогосподарством та тимчасово не працює – 8,2%. Отримані дані свідчать, що батьки мають високий рівень освіти та займаються інтелектуальною трудовою діяльністю. Це дає можливість висновувати, що спрямованість виховання у таких сім'ях має пізнавально-когнітивний характер.

Батьки дітей дошкільного віку позитивно ставляться до навчання, виховання та розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі (ДНЗ), про що свідчать такі показники. Було проведено опитування респондентів (338) щодо тривалості відвідування дітьми дошкільного навчального закладу. Упродовж декількох місяців відвідують ДНЗ – 8% (27); 1 рік – 13,6% (46); відвідують 2–2,5 років – 18,4% (62); відвідують 3 роки – 36,4% (123); діти відвідують ДНЗ протягом 4 років – 23,6 % (80). За даними інформаційно-статистичних матеріалів найвищі показники охоплення дітей дошкільною освітою (5–6 років) у Хмельницькій області – 93%; Київській області – 86,6; Закарпатській області – 86,6; Сумській – 84,9; Житомирській – 84,6%. У Києві цей показник відповідно 87,6 та 86,5% [4]. Отже, можемо констатувати потребу батьків щодо виховання, навчання і розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах. На сьогодні спостерігається тенденція до розширення мережі освітніх закладів, відкритті нових ДНЗ комунальної та приватної власності.

Нами було проаналізовано причини вибору батьками ДНЗ для виховання дітей. Із 412 респондентів не визначились у мотивах вступу до ДНЗ 76 (18,4%), висловили власну думку 336 (81,6%). Серед батьків, які надали відповідь на питання «Які Ваші очікування від відвідування ДНЗ?» у кількості 336 осіб, ми отримали такі результати: 28,3% (95) обирають ДНЗ для підготовки дитини до школи та вважають, що дошкільне дитинство є перехідним етапом у становленні майбутнього школяра. Батьки приділяють увагу навчанню дітей рахувати, читати, писати, орієнтуються на виховання та навчання відмінника у школі, який здатен легко адаптуватися до навчальної діяльності. Також важливого значення батьки надають формуванню навичок у спілкуванні із однолітками: 19,3% (65 осіб); соціальній адаптації дитини: 15,5% (52); всебічному розвитку дитини: 12, 5% (42); формуванню навичок самообслуговування (самостійності): 8,3% (28); вихованню організованості: 5% (17); розвиткові творчих здібностей: 3,6% (12), вихованню дитини: 3 % (10), проведенню часу у комфортному середовищі: 4,5% (15). На нашу думку, вищеназвані вміння та навички є необхідними для становлення повноцінної особистості та займають пріоритетне значення для прийняття дитини до школи.

У спектрі проблем виховання базових якостей особистості важливе місце посідає вміння дітей спілкуватися, взаємодіяти. За даними результатів опитування батьків дітей старшого дошкільного віку щодо прагнення дітей до спілкування маємо такі дані. Так, у сім'ї, яка складається із 2-3 дітей (257 осіб); 8,1% (21) прагнуть до самотності; 16% (14) – до спілкування із дорослими; 25,3 % (65) – з ровесниками; 21% (54) – зі старшими дітьми; 29,6% (76) – з братами та сестрами. Сім'ї з однією дитиною (81 осіб) мають інші показники. Проводити час на самоті прагнуть 7,4 % (6); спілкуватися з дорослими – 28,4% (23); ровесниками – 26% (21); із старшими дітьми – 23,4% (19), братами та сестрами – 14,8% (12).

Таким чином, у дітей, які мають братів та сестричок, збільшуються можливості у спілкуванні та взаємодії в умовах сім'ї. Адже за наявності партнерів по діяльності у малечі легше формувати навички комунікації. В родинах із однією дитиною спілкування переважає із дорослими, знайти партнера у спільній діяльності важче.

У контексті нашого дослідження було проведено опитування батьків з метою визначення рівня розвитку ініціативності дітей дошкільного віку у ігровій діяльності. Серед загальної кількості респондентів (338) дали позитивну відповідь на питання «Чи виступає Ваша дитина ініціатором ігор вдома?»: 78,7% (266); дали відповідь «ні» – 13,3% (45), дали відповідь «інколи» – 8% (27). У ході дослідження було виявлено, що переважна кількість опитуваних батьків обирають пізнавальні ігри для виховання та навчання дітей. Вибір батьків орієнтований на розвиток логічного мислення та когнітивного розвитку. Серед 338 респондентів більшість віддають перевагу іграм з конструктором – 31% (105); дидактичним

іграм – 27,9% (94); комп'ютерним іграм – 19,8% (67). Зазначимо, що рідше батьки обирають сюжетно-рольові ігри як засіб розвитку дітей – 21,3 % (71). На питання «Чи заохочуєте Ви дитину до гри?» батьки надали неоднозначну відповідь. Серед сімей з двома і більше дітьми (257) стверджувально відповіли 49,8% (128); негативну відповідь надали – 50,2 % (129). У сім'ях із однією дитиною (81) заохочують до гри 56,8% (46), не заохочують – 43,2% (35). Учасники опитування, які дали стверджувальну відповідь, у більшості заохочують своїх дітей до розвивальних ігор (дидактичних, логіко-математичних, будування із конструктора «Лего»). Респонденти, які негативно відповіли, вважають, що немає потреби спонукати дитину до гри та надавати їй підтримку, адже діти із задоволенням грають самостійно (розважають себе самі або в компанії братиків та сестричок). Тобто значна кількість батьків не розглядають сюжетно-рольову гру як метод розвитку дитини та вважають її видом розваг та відпочинку від навчальної діяльності. На питання «Чи граєте Ви із дитиною в ігри?» із 338 опитуваних батьків позитивну відповідь дали 68% (230), негативну відповідь дали –32% (108).

За результатами анкетування виявлено, що в умовах сімейного виховання переважають настільно-друковані, спортивні, сюжетно-рольові, комп'ютерні ігри. Батьки, які не підтримують починання дітей в ігровій діяльності, стверджують, що діти мають гратися самостійно або з нянею. У сім'ях із двома та більше дітьми ігри організовуються із ініціативи дітей, діти зазвичай граються самостійно. Незначна кількість батьків не визнає дитячі ігри за провідний вид діяльності.

Можемо ствердно зазначити, що сюжети сучасних сюжетно-рольових ігор досить різноманітні та характеризують інтереси дітей, їх усвідомлення суспільних відносин. У результаті дослідження було отримано 525 відповідей батьків щодо сюжетів ігор удома. Найбільшу популярність набуло розігрування сюжетів за мотивами мультфільмів – 14,2 % (75); Сім'я – 12,1% (64); Магазин – 10,8 % (57); Лікарня – 10,4 % (55); Поліція – 8,1% (43); Школа (Дитячий садок) –7,4 % (39); Пожежна частина – 5,5% (29); Розбійники – 5,5 % (29); ігри із залученням казкових героїв – 6 % (32); Космічна подорож – 4,5 %(24). Серед менш розповсюджених сюжетів можемо виділити: розігрування за мотивами сюжетів комп'ютерних ігор – 2,4 % (13); Модний подіум – 3,8 % (20); Дизайнерська студія – 2,4% (13); Моряки – 1,7% (9); Аптека – 1,5% (8); Телекомпанія – 1,5% (8); Банк – 1,1% (6); Пошта – 0,4 % (2); не грають в ігри – 0,7% (4).

Таким чином, діти старшого дошкільного віку віддають перевагу сюжетно-рольовим іграм за мотивами мультфільмів та комп'ютерних ігор. Ми вважаємо, що дана тенденція відображає інформаційне насичення сучасного суспільства. В умовах модернізації та швидкого технічного прогресу оволодіння комп'ютером та вплив медіа набуває стихійного розповсюдження серед дітей дошкільного віку. Використання візуальних технологій захоплює малечу та дозволяє на тривалий час утримувати їх увагу.

Більшість сюжетів ігор дітей дошкільного віку відображують соціальні стосунки у сім'ї, їх спостереження та знання про соціально значимі місця та взаємовідносини між учасниками спілкування у магазині, перукарні, лікарні, ДНЗ (школі) тощо. Власний досвід діти інтерпретують та переносять на персонажів, втілюючи його артистично, передаючи почуття та емоції у міміці й жестах, висловлюючи власну думку через героїв сюжетно-рольової гри. У зв'язку із подіями на сході України деякі батьки та педагоги спостерігають збільшення сюжетів ігор про війну. Діти розігрують військові події, боротьбу між добром та злом, розподіляють героїв гри на «своїх» та «чужих». Ми вважаємо, що потрібно звернути увагу на дане явище, адже сюжети військових ігор можна використати із виховною метою та прищеплювати дітям норми й правила морально-етичних стосунків між людьми різних рас, країн та поглядами, виховувати чуйне ставлення до людей, вміння допомагати один одному, вчити дітей вирішувати конфлікти шляхом компромісів та домовленостей.

Нами було здійснено опитування батьків дітей дошкільного віку щодо з'ясування тривалості ігрової діяльності дітей удома. У цьому опитуванні брало участь 340 респондентів, які дали відповідь на питання «Скільки часу Ваша дитина грається вдома?». За результатами дослідження переважна більшість дітей грають вдома у будні дні впродовж 2-3 годин – 37% (126); 1-2 години – 25% (85); 3–4 години – 23% (78); 5-6 годин – 8,6% (29); більше 6 годин – 3,8% (13); не грають – 2,6% (9). У вихідні дні час на ігрову діяльність збільшується до 4–5 го-

дин – 75,9 % (258); 2–2,5 години – 24,1% (82). Більшість батьків пояснюють, що значну кількість часу діти знаходяться у ДНЗ, в якому створені всі умови для ігрової діяльності і даного часового проміжку цілком достатньо. Відведений час для сюжетно-рольових ігор вдома заміщується вправлянням, переглядом мультфільмів, іграми на комп'ютері. Отже, дорослі намагаються режисерувати дитинство за власним сценарієм та інформаційно завантажують дітей. За таких умов ігрова діяльність обмежується у часі та несправедливо витісняється із життєдіяльності дітей, ускладнюється процес формування базових якостей особистості.

Висновки. За результатами експериментальної роботи, цілком очевидно, що ініціативність дітей у сюжетно-рольовій грі має властивість зростати, тобто набувати прогресуючого характеру. Зрозуміло, що вихователі не можуть належним чином вплинути на стан ігрової діяльності дітей удома. Звідси випливає необхідність здійснювати систематичну та послідовну роботу щодо організації сюжетно-рольових ігор в умовах дошкільного навчального закладу. Це передбачає створення умов для можливості вибору дитиною найбільш самоцінних для неї видів діяльності, а також прийняття дитини як активного учасника і творчого суб'єкта виховного впливу.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці методичного інструментарію виховання ініціативності в ігровій діяльності як базової якості особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Наталія Василівна Гавриш. – К.: Нац.пед.ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 438 с.

2. Державна служба стистики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: //www.ukrstat.gov.ua/ - Назва з екрана.

3. Эльконин Д. Воспитательно значение сюжетно-ролевой игры / Д. Эльконин// Дошкольное воспитание. – 2008. – № 8. – С. 28–33.

4. Інститут освітньої аналітики МОН за результатами роботи у 2015/2016 навчальному році підготував інформаційно-статистичні матеріали «Освіта в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pedrada.com.ua/news/3899-qqn-16-m8-18-08-2016-statistika-doshklno-osvti

5. Карасьова К.В. Ігровий простір дитини: навчально-методичний посібник / К.В. Карасьова, Т.О. Піроженко. – К.: Шк. світ, 2010. – 128 с.

6. Сім'я в умовах незалежної України (1991–2003): Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2003 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/2-3.2005/143-160.pdf

7. Сім'я та сімейні відношення в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку – К.: Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України; ТОВ «Основа-Принт», 2009. – 248 с.

References

1. Havrysh, N.V. (2002). *Rozvytok movlennevotvorchoi diialnosti v doshkilnomu vitsi. Dys. dok. ped. nauk* [The development of speaking and creative activity in preschool age. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanov Publ., 438 p. (In Ukrainian).

2. Derzhavna sluzhba statystyky [State statistics service]. Access mode: www.ukrstat.gov.ua (In Ukrainian).

3. Elkonin, D. (2008). *Vospitatelnoe znachenie siuzhetno-rolevoi ihry* [Nurturing value of role-playing game]. *Doshkolnoe vospitanie* [Preschool nurturing], no. 8, pp. 28-33 (In Russian).

4. Instytut osvitnoi analityky MON za rezultatamy roboty u 2015/2016 navchalnomu rotsi pidhotuvav informatsiino-statystychni materialy "Osvita v Ukraini" [Institute of educational analytics of Ministry of Education and Science according to the results of work in 2015/2016 educational year prepared informational and statistics materials "Education in Ukraine"]. Access mode: www.pedrada.com.ua/news/3899-qqn-16-m8-18-08-2016-statistika-doshklno-osvti (In Ukrainian).

5. Karasova, K.V. & Pirozhenko, T.O. (2010). *Ihrovyi prostir dytyny* [Game space of a child]. Kyiv, Shkilnyi svit Publ., 128 p. (In Ukrainian).

6. *Simia v umovakh nezalezhnoi Ukrainy (1991-2003) : Derzhavna dopovid pro stanovyshche simei v Ukraini za pidsumkamy 2003 roku* [Family in the conditions of independent Ukraine (1991-2003) : state report on the condition of families in Ukraine based on the results of 2003]. Access mode: www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/2-3.2005/143-160.pdf (In Ukrainian).

7. *Simia ta simeini vidnoshennia v Ukraini : suchasnyi stan I tendentsii rozvytku* (2009) [Family and family relations in Ukraine : modern condition and development trends]. Kyiv, Instytut demohrafii ta sotsialnykh doslidzhen NAN Ukrainy, TOV "Osnova-Print" Publ., 248 p. (In Ukrainian).

В статье представлены результаты опроса родителей детей дошкольного возраста, освещающие современное состояние развития игровой деятельности в условиях семейного очага. Проанализированы умение детей общаться, направленность семейного воспитания на интеллектуальное развитие ребенка, способность ребенка проявлять инициативность в игре, выборку современных игровых сюжетов. Автор подводит к мысли, что сюжетно-ролевая игра вытесняется из жизни детей учебной деятельностью, контролируемой взрослым. Это приводит к снижению уровня инициативности – одной из базовых качеств личности.

Ключевые слова: базовые качества, воспитание, инициативность, семья, сюжетно-ролевая игра.

In this article the results of questioning parents of preschool-aged children which describe the modern state of development of play activity in the conditions of the family circle were provided. The ability of children to communicate, the orientation of family upbringing towards the intellectual development of a child, the ability of a child to express pro-activity in a game, and the selection of modern game plots have been analyzed. The author emphasizes that role-playing games are pushed out of the lives of children by educational activities controlled by parents. This leads to a decline in the level of pro-activity, which is one of the basic qualities of personality.

Key words: basic qualities, upbringing, pro-activity, family, role-playing game.

Одержано 14.02.2017.

УДК 159.947.5

О.А. ДНІПРОВА,
кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

А.Р. КОГУТ,
практичний психолог КЗО СЗШ № 14 (м. Дніпро)

МІСЦЕ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ В ПРОФІЛАКТИЦІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

В статті аналізуються теоретичні погляди на структуру і функції внутрішньої мотивації професійної діяльності. Дається огляд досліджень індивідуально-психологічних факторів виникнення СЕВ та структури і динаміки розвитку емоційного вигорання. Приводяться результати дослідження взаємозв'язку внутрішньої мотивації і рівня розвитку емоційного вигорання у працівників соціономічних професій. У дослідженні використано методики «Дослідження структури мотивації професійної діяльності» К. Замфір в адаптації А.А. Реана і «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко. Для обробки первинних даних використано метод кореляційного аналізу Пірсона. Показано що, високий рівень вкладу внутрішніх компонентів мотиваційного комплексу особистості сприяє запобіганню виникнення і розвитку вигорання. Надаються рекомендації по використанню отриманих результатів дослідження.

Ключові слова: мотиви, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, емоційне вигорання, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень.

Постановка проблеми: Важливість психологічного здоров'я і благополуччя працівників соціономічних професій визначено специфікою праці. Адже соціальні професії направлені надавати допомогу людям. І пов'язані безпосередньо зі спілкуванням з людьми. Від емоційного, фізичного і когнітивного стану працівника залежить і психологічне здоров'я професіонала, і ставлення до праці, і ставлення до людей з якими він працює, і якість праці, і кінцевий результат.

Аналіз останніх досліджень: велика кількість публікацій присвячених факторам виникнення і розвитку емоційного вигорання свідчать, що кількість вигораючих професіоналів соціальних професій зростає рік від року. Дослідження рівня емоційного вигорання соціальних робітників Н.Г. Астафурової (2012 рік) з'ясувало, що 21,53%, 14,5% досліджуваних мають середній і високий рівень, відповідно, сформованості компонентів СЕВ [1, с. 7–12]. В своєму дослідженні вигорання І.А. Алікін і група вчених (2014 рік) виявили у 29% досліджуваних середній рівень СЕВ і 22% респондентів досягли високого рівня емоційного вигорання. О.Ю. Черкашіна (2015 рік) визначає у своєму дослідженні, що рівень емоційного вигорання у педагогів вищої школи має такі показники – 18% викладачів гуманітарних дисциплін мають сформовану фазу резистенції і у 64% педагогів гуманітаріїв в стадії формування, фаза виснаження сформована у 9%, у стадії формування у 27% реципієнтів [7, с. 24–27].

Мета статті: аналіз індивідуально-психологічних факторів виникнення синдрому емоційного вигорання і міста внутрішньої мотивації в системі профілактики професійного вигорання.

Численні дослідження вчених стверджують, що мотивація і мотиви зокрема є основою і спрямовуючою силою поведінки людини, вибору професії і діяльності як такої. Мо-

© *О.А. Дніпрова, А.Р. Когут, 2017*

тивація являє собою складний психологічний феномен, який бере участь у багатьох сферах життя людини. Саме це і визначає неоднозначність розуміння мотивації. У сучасній психологічній літературі ряд авторів дотримується думки, що мотивація є сукупність мотивів і обумовлена потребами і цілями. Інші вчені розглядають мотивацію як складний динамічний процес який складається із сукупності всіх внутрішніх і зовнішніх чинників, процесів, механізмів і взаємозв'язку між ними.

«Мотивація – це моє прагнення до чогось, або моя потреба в чомусь, або моя спрага чогось, або моє бажання чогось, або моє відчуття нестачі чогось», «мотивація дає людині вже готову ієрархію цінностей, які пов'язані один з одним як високі і низькі, сильні і слабкі, життєво важливі і необов'язкові», таким чином А. Маслоу представляє свій погляд на мотивацію особистості. [6 с. 45, с. 213] Д.А. Леонтьєв підкреслює, що «мотивація – це не прямолінійний процес…, це дуже складна система процесів, в якій можна виділити досить різні елементи і зв'язки між ними. І важливі головним чином не стільки елементи, скільки зв'язки... таким чином, – це не просто набір елементів, а й дуже складні системні взаємозв'язки цих елементів...» Він зазначає зумовлююче значення мотивації – «про мотивацію ми говоримо тільки в тих випадках, в яких ми маємо справу з детермінацією, тобто з породженням, з виникненням якихось поведінкових актів», [5 с. 52, с. 54] звертає увагу на взаємовплив та взаємоперехід зовнішніх факторів детермінації і самодетермінації.

Виконуючи одну й ту ж саму діяльність люди відрізняються один від одного перш за все тим, що їх рівень активності визначається різними причинами. Це багато в чому впливає і на процес діяльності, і на результат. Активність в будь-якій діяльності визначають не тільки здібності та знання, а й рівень мотивації. Чим вище рівень мотивації, тим більше факторів, тобто мотивів спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. На якість і кінцевий результат праці впливає наявність якомога більшої кількості мотивів і сила кожного з них. Людську діяльність спонукають внутрішні і зовнішні фактори. К. Замфір до зовнішніх мотивів відносить грошову винагороду, професійну кар'єру, соціальний статус і престиж, повагу з боку колег і керівництва, уникнення критики і можливих покарань (неприємностей), Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо з діяльністю – задоволення від самого процесу і результату роботи, самореалізація в даній професії. «В.І. Чирков на основі узагальнення результатів значної кількості досліджень здійснив порівняльний аналіз особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації… при внутрішній мотивації бажання працювати стійке і тривале, люди обирають для себе складні цілі, краще виконують творчі завдання, що вимагають нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих людей характеризується високою креативністю і супроводжується емоціями радості і задоволення. При цьому поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. У той же час при зовнішній мотивації поведінка стає нестійкою - вона зникає разом з підкріпленням. Зовні мотивовані люди обирають найпростіші або стандартні завдання для швидкого отримання винагороди…» [3, с. 10] В.А. Климчук дає таку характеристику внутрішньої мотивації: «Внутрішня мотивація – це виконання певної роботи через інтерес до неї, суб'єктивного відчуття її цінності. При виконанні діяльності, яка мотивована внутрішньо, людина відчуває задоволення, спокій, швидку течію часу, зникає все зайве, залишається лише робота ...» [3 с.10]. У своїй теорії самодетермінації Е. Деси і Р. Райан обґрунтували взаємовплив і взаємоперехід зовнішніх факторів у внутрішні мотиви діяльності, виділили рівні розвитку внутрішньої мотивації: 1. Рівень неусвідомленого інтересу до діяльності, природний інтерес до певних занять (дитинство). 2. Рівень усвідомленого вибору професійної сфери і формування інтересу до навчально-професійної діяльності (юність). 3. Рівень осмисленої реалізації професійної діяльності. Даного рівня розвитку внутрішньої мотивації досягають ті суб'єкти, які зробили правильний вибір професії на основі усвідомлення своїх цінностей та інтересів. 4. Рівень «розчинення в діяльності». Вищий рівень внутрішньої мотивації виявляється у виняткових людей, для яких справа яку вони виконують, перетворилася на служіння, життєву місію.

Тобто мотивація є не тільки активуючою, спрямовуючою і сенсоутворюючою силою, визначає бажання, цілі, уподобання, захоплення, моральні цінності, світогляд, загальну спрямованість особистості, але і бере участь у формуванні емоційної сфери людини, впливає на внутрішній стан (настрій) і ставлення до себе, професії та інших людей.

Соціономічні професії охоплюють різні сфери життя, де потрібна допомога людям: навчання і виховання, організація колективів; керівництво людьми, колективами; побутове, торгове обслуговування, інформаційне обслуговування; правовий захист; медичне обслуговування. Головна особливість полягає у тому, що предметом є людина (група людей), мету соціальних видів діяльності становлять різновиди допомоги людям (збереження, захист, лікування, полегшення функціонування, сприяння розвитку), особливість умов праці полягає у міжособистісному професійному спілкуванні, великій кількості емоційних контактів, які становлять суб'єкт-суб'єктні відносини, а засобом праці є особистісний внесок працівника, його професійно важливі якості, ціннісні орієнтації, культурні цінності. Умови праці передбачають великі емоційні і енергетичні навантаження, тому питання психологічного благополуччя, внутрішньої рівноваги постає як професійно необхідне.

Взаємовплив професії і особистості визнається більшістю зарубіжних і вітчизняних дослідників. Цей взаємовплив може мати як позитивний, так і негативний характер. Одним з негативних проявів у представників професій соціального типу можна розглядати «емоційне вигорання».

Під емоційним вигоранням розуміють специфічний синдром, який розвивається у людини в процесі її професійної діяльності і виражається в стані емоційного і фізичного виснаження, відчуженні від людей, з якими людина взаємодіє, а також у відсутності професійних планів і краху надій. Історія дослідження феномену вигорання починається з досліджень Х. Фреденберга, який вперше описав симптоми емоційного виснаження: деморалізація, розчарування і крайня втома. Існуючі теоретичні спроби пояснення походження синдрому вигорання можна звести до двох основних підходів. Відповідно до першого змінні «вигорання» закладені в самій особистості: психофізіологічних характеристиках, особливостях реагування на стресові фактори, рисах характеру, індивідуально-психологічних властивостях, мотиваційних компонентах, цінностях, ідеалах, життєвих смислових установках (Пайнз, Арансон, Є. Еделвіч, А. Бродський, Д. Етзіон, М. Ляйнер, Д. Дірендок, В. Шауфелі, Х. Сікс, В. Франкл, А. Ленгле, Н.В. Мальцева, В.Е. Орел). Згідно з другим – основний акцент робиться на організаційних особливостях виробничого простору: міжособистісні взаємини, психологічний клімат в колективі, особливості керівництва, соціальна захищеність, система заохочень, що призводять до травматичного впливу стресу (Перлман, Хартман, Н.Е. Водопьянова, В.В. Бойко).

На сучасному етапі загально прийнятою є трифакторна модель К. Маслач і С. Джексон, яку формують три компоненти емоційного вигорання: «емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція особистих досягнень» [2, с. 171]. Таким чином, синдромом емоційного вигорання прийнято називати стан виснаження організму людини на всіх рівнях функціонування: емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення.

Численність факторів виникнення синдрому емоційного вигорання обумовлена складністю механізмів і структури феномену СЕВ. Процес розвитку складається з трьох фаз, які представлені певними симптомами:

Перша фаза – «Напруження» складається з чотирьох симптомів: 1. Переживання психотравмуючих обставин; 2. Незадоволеність собою – знижена самооцінка; 3. «Загнаність в клітку»; 4. Тривога і депресія. Друга фаза «Резистенція» характеризується як: 1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування; 2. Емоційно-моральна дезорієнтація; 3. Розширення сфери економії емоцій; 4. Редукція професійних обов'язків. Третя фаза – «Виснаження» пов'язана з такими симптомами: 1. Емоціональний дефіцит; 2. Емоційна відстороненість; 3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація); 4. Психосоматичні і психовегетативні порушення.

Багато досліджень присвячено зв'язку вигорання з особистісними рисами (нейротизм, витривалість, зовнішній локус контролю, самооцінка). Такими характеристиками особистості є мотиваційна і когнітивна сфери та стильові особливості поведінки, що більшою мірою схильні до впливу вигоряння.

Теоретичною основою дослідження стала теорія В. Франкла, А. Ленгле і деяких інших дослідників, що професійне вигорання є результатом втрати «істинного екзистенційного сенсу» [4, с. 6] особистої професійної діяльності, внаслідок неекзистенційної установки, зовнішніх у відношенні до потреб особистості факторів мотивації діяльності. Це результат того, що «людина в діяльності протягом тривалого часу не проживає цінностей» [4, с. 7],

прояв «неекзистенційної установки у відношенні до життя». При цьому ігнорування особистісних потреб, вподобань, інтересів є настільки фундаментальним, що це призводить до емоційного и енергетичного спаду як в соматичному, так і в психічному аспектах. Синдром вигорання «виникає через формальну, а не змістовну мотивацію діяльності» [4, с. 7]. Таким чином, ця симптоматика виконує захисну функцію щодо запобігання подальшого розвитку неекзистенційної установки. У синдромі емоційного вигоряння присутні обидва основні симптоми екзистенційного вакууму – «почуття порожнечі і безглуздості» [4, с. 5]. Внутрішню мотивацію можна розглядати як показник екзистенційного сенсу, сповненості життя, ставлення до професії, самооцінки професійної компетенції і, в кінцевому рахунку, якості і успішності праці.

У дослідженні брали участь жінки віком від 25 до 74 років – спеціалісти допоміжних професій, що працюють менеджерами середньої і вищої ланки, психологами, педагогами, вихователями дошкільних і шкільних закладів міста Дніпра.

Для досягнення мети дослідження було використано «Тест дослідження структури мотивації професійної діяльності» К. Замфір в адаптації А.А. Реана. Методика вимірює силу дії внутрішніх мотивів та позитивних і негативних зовнішніх мотивів. Досліджено індивідуальну структуру мотиваційного комплексу особистості. Виділено рівень внеску кожного з компонентів мотивації. До ідеального, позитивного мотиваційного комплексу автор відносить такий мотиваційний комплекс, в якому рівень внутрішньої мотивації вищій за зовнішні мотиви або дорівнює їм. Чим вище рівень зовнішньої мотивації, позитивної і особливо негативної, тим гіршим вважається мотиваційний комплекс працівника.

Для з'ясування рівня емоційного вигорання обрано тест В.В. Бойко «Діагностика рівня емоційного вигорання». Особистісний опитувальник дозволяє детально дослідити динаміку і характер розвитку синдрому емоційного вигорання. З'ясовано основні симптоми і рівень сформованості кожної фази вигорання.

У результаті проведеного дослідження було виявлено таке: сформована перша фаза «Напруження» у 13%, в стадії формування у 28% учасниць; сформована друга фаза «Резистенція» у 33%, в стадії формування у 40% респондентів; сформована третя фаза «Виснаження» у 10%, в стадії формування у 22% працівниць. Загальні показники сформованості СЕВ: високий або критичний рівень емоційного вигорання у 17%, середній рівень вигорання у 27%, низький рівень (не вигоріли) у 56% опитувальних.

Було проведено кореляційний аналіз взаємозв'язку рівня внутрішньої мотивації і показників сформованості емоційного вигорання. Виявлено достовірний зворотний взаємозв'язок на рівні значущості P = 0,01 для даного обсягу вибірки (60). Емпіричний показник дорівнює R = - 0,498 і перевищує критичний, що складає R = 0,330. Тобто чим вище рівень внутрішньої мотивації працівника, тим менше ризик виникнення і розвитку емоційного вигорання.

Для групи учасників з високим і критичним рівнем вигорання притаманні висока частка внеску зовнішніх негативних мотивів 30%, зовнішніх позитивних мотивів 17% і низькій рівень дії внутрішніх мотивів 7% у структурі мотиваційного комплексу професійної діяльності. Група із середнім рівнем сформованості СЕВ відрізняється структурою мотиваційного комплексу, що складається із зовнішніх позитивних мотивів 72%, зовнішніх негативних мотивів 23% і внутрішніх мотивів 29%. В групі невигорілих або з низькими показниками вигорання сила дії внутрішніх мотивів складає 64%, зовнішніх позитивних – 11%, зовнішніх негативних – 47%.

Висновки. Таким чином, внутрішню мотивацію можна розглядати як чинник, який стимулює активність і самостійність людини, впевненість у собі і своїй компетентності, забезпечує емоційну рівновагу, усвідомлення внутрішніх цінностей, впливає на психологічне благополуччя особистості, переживання щастя, відчуття осмисленості свого існування, відчуття самоактуалізації і повноти життя. Діє як захисний механізм, що допомагає запобігти розвитку загальних симптомів (переживання психотравмуючих обставин; знижена самооцінка; тривога і депресія; емоційно-моральна дезорієнтація; редукція професійних обов'язків; емоційна відстороненість; деперсоналізація; психосоматичні і психовегетативні порушення) синдрому емоційного вигорання.

Результати дослідження можуть бути використані: 1. У профорієнтаційній роботі. 2. У психологічному консультуванні менеджера з персоналу. 3. В індивідуальному консуль-

туванні клієнта. Відновлювальні програми з розвитку внутрішньої мотивації можна використовувати як один з профілактичних заходів виникнення СЕВ.

Список використаних джерел

1. Астафурова Н.Г. Экспериментальное исследование синдрома эмоционального выгорания у лиц с высоким творческим потенциалом / Н.Г. Астафурова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2 (84). – С. 7–12.

2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд- во СПбГУ, 2011. – 160 с.

3. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб: Речь, 2005. – 76 с.

4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле. // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–14.

5. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации человека. / Д.А. Леонтьев // Психология в ВУЗе. – 2004.– № 1 (1, 2, 3). – С. 51–56.

6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу, 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

7. Черкашина Е.Ю. Предварительные итоги исследования эмоционального выгорания у педагогов высшей школы / Е.Ю. Черкашина, Н.В. Высоцкая. // Теория и практика общественного развития. – № 18. – 2015. – С. 24–26.

References

1. Astafurova, N.H. (2012). *Eksperimentalnoe issledovanie sindroma emotsionalnoho vyhoraniia u lits s vysokim tvorcheskim potentsialom* [Experimental study of the syndrome of emotional burnout in people with high creative potential]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Leshafta* [Scientific notes of the University named after P.F. Lesgafta], no. 2 (84), pp. 7-12 (In Russian).

2. Vodopianova, N.E. (2011). *Profilaktika i korrektsiia sindroma vyhoraniia : metodolohiia, teoriia, praktika* [Prevention and correction of burnout syndrome : methodology, theory, practice]. Sankt Peterburh, SPbHU Publ., 160 p. (In Russian).

3. Klimchuk, V.A. (2005). *Treninh vnutrennei motivatsii* [Internal Motivation Training]. Sankt Peterburh, Rech Publ., 76 p. (In Russian).

4. Lenhle, A. (2008). *Emotsionalnoe vyhoranie s pozitsii ekzistentsialnoho analiza* [Emotional burning out from the standpoint of existential analysis]. *Voprosy psikholohii* [Questions of Psychology], no. 2, pp. 3-14 (In Russian).

5. Leontev, D.A. (2004). *Obshchee predstavlenie o motivatsii cheloveka* [General idea of human motivation]. *Psikholohiia v VUZe* [Psychology in the university], no. 1 (1, 2, 3), pp. 51-56 (In Russian).

6. Maslou, A. (2008). *Motivatsiia i lichnost, 3-e izd., per. s anhl.* [Motivation and Personality, 3rd ed., trans. from Engl.]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 352 p. (In Russian).

7. Cherkashina, E.Yu. & Vysotskaia, N.V. (2015). *Predvaritelnye itohi issledovaniia emotsionalnoho vyhoraniia u pedahohov vysshei shkoly* [Preliminary results of the study of emotional burnout in high school teachers]. *Teoriia i praktika obshchestvennoho razvitiia* [Theory and practice of social development], no. 18, pp. 24-26 (In Russian).

В статье анализируются теоретические взгляды на структуру и функции внутренней мотивации профессиональной деятельности. Дается обзор исследований индивидуально-психологических факторов возникновения СЭВ, структуры и динамики развития эмоционального выгорания. Приводятся результаты исследования взаимосвязи внутренней мотивации и уровня развития эмоционального выгорания у работников социономических профессий. Показано что, высокий уровень вклада внутренних компонентов мотивационного комплекса личности способствует предотвращению возникновения и развития выгорания. Даются рекомендации по использованию полученных результатов исследования.

Ключевые слова: мотивы, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

The article analyses theoretical views on the structure and functions of the intrinsic motivation of professional activity. It also reviews individual psychological factors which influence the emotional burnout syndrome emergence, its structure and dynamics. The study results based on the interrelation of intrinsic motivation with the level of emotional burnout have been presented in the article as well. It is proved that the high level of contribution of internal components of the personality motivational complex prevents the emergence and development of burnout. Some recommendations for the use of the results obtained in the study are given.

Key words: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements.

Одержано 14.02.2017.

УДК 159.922

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,
старший викладач кафедри педагогіки і психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

К.В. ШВАБ,
магістрант напряму психологія Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглядаються гендерні стереотипи, гендерні нормативи поведінки і проблеми гендерної ідентифікації у сучасному українському суспільстві. У статті наведено теоретичний аналіз літератури з гендерної психології і описано проведення емпіричного дослідження сучасних гендерних стереотипів.

Ключові слова: стать, гендер, гендерний стереотип, соціальний стереотип, соціальна норма.

Постановка проблеми. На сьогодні в українському суспільстві проблема розуміння гендерної ідентифікації, нормативів гендерної поведінки і стертих рамок гендерних ролей має невизначений статус. В Україні ми будуємо власну самостійну культуру, яку передамо своїм нащадкам, і від нашого усвідомлення критичності проблеми щодо наявності суперечливих і невідповідних потребам людей гендерних стереотипів залежить майбутній добробут сімейного інституту у нашій державі. Наявність у суспільному культурному просторі невиправданих очікувань стосовно представників різної статі у міжособистісних відносинах провокує багато конфліктних ситуацій. Такі очікування між чоловіком і дружиною можуть зруйнувати шлюб або відносини між особами різної статі. Психологам і іншим представникам соціальних професій необхідно знати особливості змін на нинішній момент у гендерних ролях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Слово «стереотип» увійшло у вжиток після виходу в світ книжки американця Уолтера Ліппмана «Громадська думка» (1922). Д.М. Узнадзе , Т. Шибутані, Т.Г. Стефаненко , Д. Майерс , І.С. Кон , Л. Е. Орбан-Лембрик **,** П.Н. Шихирев, А.А. Бодалев і багато інших вчених психологів і соціологів вивчали соціальні стереотипи.

Слово «гендер» запозичив з англійської граматики і ввів в науку про поведінку сексолог Джон Мані (Money, 1955) [5]. Уперше термін «гендер» в розумінні соціальної статі ввів у науковий обіг американський психоаналітик Р. Столлер у своїй праці «Стать і гендер: про розвиток мужності й жіночності» [6, с. 78]. Автори, які внесли нові віхи в гендерну психологію: А.Г. Асмолов, А.І. Бєлкін, І.С. Кон, Д.Н. Ісаєв, В.Є. Каган, І.І. Лунін, Е.П. Ільїн, Ю.Є. Альошина, А.С. Волович і багато ін. Гендерну психологію сьогодення представляють С.М. Берн, Д. Майерс, М.Г. Ткалич, Т.В. Бендас, О.Г. Лопухова та ін.

Формулювання мети. Метою статті є виявлення і розгляд гендерних стереотипів у сучасному українському суспільстві. Відповідно до мети сформульовано завдання:

1. Розкрити суть наукового поняття «гендер», «гендерні стереотипи», «соціальні стереотипи».
2. Визначити особливості і структуру гендерних стереотипів в різних сферах сучасного суспільства.
3. Визначити вплив гендерних стереотипів на індивідуальний життєвий шлях; зробити висновки.

© *Т.В. Єрмолаєва, К.В. Шваб, 2017*

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «гендер» з'явився в зв'язку з явними розмежуваннями соціальних, культурних та політичних аспектів в розрізненні чоловічого і жіночого, пов'язуючи їх з поняттями статі і гендеру.

На відміну від визначення «гендер», термін «стать» описує біологічні відмінності між людьми, що визначаються генетичними особливостями будови клітин, анатомо-фізіологічними характеристиками і дітородними функціями.

Термін «гендер» - соціальна стать, стать як продукт культури, соціально-біологічна характеристика, яка вказує на соціальний статус і соціально-психологічні характеристики особистості, які пов'язані зі статтю і сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми [3, с. 17].

Різні дослідники розуміють термін «гендерні стереотипи» по-різному:

1) це систематизований набір уявлень про персональні характеристики чоловіків і жінок;

2) це схематизовані узагальнені образи маскулінності і фемінності [4, с.11].

Під поняттям соціальна норма у рамках цієї статті, маються на увазі прийняті в певній групі або спільності правила, що пропонують або забороняють будь-яку поведінку, діяльність, дію. Визначення соціального стереотипу передає значення стійкого, категоричного і вкрай спрощеного уявлення (думки, судження) про будь-яке явище, групу, історичну особистість, поширеного в даному соціальному середовищі.

Стереотип – усталене ставлення до подій, вироблене на основі порівняння їх з внутрішніми ідеалами [3, с. 478].

Соціальний стереотип – це система економії ресурсів в процесі оцінювання моделей середовища [3, с. 473].

У суспільстві образи чоловіка і жінки конструюються і закріплюються у вигляді гендерних стереотипів, які проявляються в ході взаємодії людей і накладають відбиток на характер цієї взаємодії. Гендерні стереотипи є фундаментом, що визначає особливості сприйняття самого себе, інших і всього комплексу соціальних взаємодій. Взаємодія з урахуванням гендерних відносин і соціології конфліктів розкладається таким чином: об'єктивний бік – сконструйовані гендерні стереотипи, суб'єктивний – взаємні очікування індивідів щодо відповідного гендеру поведінки. Гендерні конфлікти виникають через різницю в сприйнятті один одного, формуються неузгоджені очікування на міжрольовому і внутрішньоособистісному рівнях.

З початку березня 2016 року нами було проведено опитування, в якому опитано 60 людей з міста Дніпра, з них 30 підліткового віку і 30 юнацького і трохи старшого. 30 представниць жіночої статі – 15 підлітків, 15 юнаків і 30 представників чоловічої статі – 15 підлітків, 15 юнаків.

Опитування було розбито на блоки питань з метою дослідити такі сфери соціального розуміння:

– соціальний понятійний аппарат: що розуміють опитувані під поняттями «жінка» і «чоловік»; змістове навантаження поняття ролі, норми, стереотипів;

– повинність - обов'язковий перелік діяльності для представників різної статі із соціальної точки зору; безпосередньо пов'язано зі стереотипами і нормами поведінки у суспільстві;

– справедливість між статями – рівновага і нормативи поведінки для представників різних статей;

– акцент на причини конфліктів;

– міжособистісна і сімейна проблематика;

– терпимість;

– ідеальний, звичайний і негативний портрет жінки і портрет чоловіка.

Вже під час процесу заповнення анкет для опитування було помічено, що чоловіки менш охоче проходили опитування і більше турбувались про анонімність, жінки, навпаки, охоче проходили опитування. Для комфорту тих, хто турбувався щодо анонімності, було створено інтернет-опитування, у якому чоловіки взяли активнішу участь, ніж при реальному опитуванні. Деякі чоловіки використовували нецензурну лексику у відповідях на питання. Жінки частіше використовували метафори, мовні звороти та порівняння у визначеннях, які доволі двозначні у розумінні. Також жінки іноді виявляли бажання не вказувати свій вік. Незаміжні жінки більш охоче погоджувались на опитування.

Блок понятійних питань. «Жінка – це… ; Чоловік – це…».

7 опитуваних відповіли що жінка – це жінка, 9 відповіли, що жінка – це людина, 7 підкреслюють слабкість жіночої статі, 5 відповідей містили якісні оцінки для визначення, тобто мудрість, краса, розум, вірність тощо, 10 відповідей містили метафори: жінка – це берегиня затишку, муза і т.д. У чотирьох відповідях зазначалось, що жінка це мати. Варіант: «Жінка – це особистість (…) » указали 3 опитуваних. 2 відповіді містили значення, що робить жінка, тобто опис діяльності, як визначення. Також були варіанти: жінка – це протилежна стать чоловіку, що має подібне значення, як визначення «жінка – це жінка».

Тож більшість відповідей містять суб'єктивне значення і написані у метафорах, але і у такому випадку можна упізнати соціальні стереотипи: «берегиня вогнища у домі», «муза» і.т.д. Тобто статеві стереотипи невід'ємно присутні у нашому житті стосовно визначення «жінка», «жіночність» тощо.

Стосовно визначення «Чоловік – це…» картина дуже схожа. 7 відповідей «Чоловік – це чоловік…», 10 відповідей «Чоловік – це людина…», 4 відповіді можна віднести як до категорії приналежності до «чоловічої статі», так і до якісної оцінки: «сильний», 11 метафоричних відповідей з порівнянням особи чоловічої статі з ватажком, каменем, дубом, фортецею, художником, якому потрібна муза, 12 відповідей присвячено якісній оцінці образу чоловіка. За більшою кількістю відповідей із суб'єктивною оцінкою можна зробити висновок, що для опитуваних образ чоловіка має більше критеріїв оцінки і пред'явлених вимог. Статеві соціальні стереотипи також присутні у цьому визначенні, що вказує на їх невід'ємність від соціального образу «чоловіка» і «жінки».

Наступний блок питань: «Повинність». Представниці жіночої статі вважають, що жінка повинна: залишатися жінкою (4 відповіді), дарувати тепло, радість, щастя, бути турботливою, гарною, бути гідною дружиною і матір'ю, повинна прагнути розвиватись, бути розумною, виховувати дітей, берегти сімейне вогнище, 8 опитуваних вважають, що жінка нікому нічого не винна.

Опитувані чоловічої статі вважають, що жінка повинна: прагнути до порозуміння, бути доброю, мудрою, жіночною і хазяйновитою, відповідальною, самостійною, бути охайною, доглянутою, бути водночас сильною і беззахисною, смачно готувати, прибирати, знати, як виховати дитину, допомагати чоловіку і дитині, 1 опитуваний написав, що у жінки має бути вища освіта, інший написав про те, що жінка повинна саморозвиватись, 6 опитуваних написали, що ніхто нікому нічого не винен.

Опитувані представниці жіночої статі вважають, що чоловік повинен: залишатися чоловіком, забезпечувати дівчину, бути опорою та захистом для жінки та дітей (при їх наявності), нести відповідальність за сім'ю, іти до своїх цілей, вміти приділяти час не тільки роботі, а й сім'ї. 8 опитуваних вважають, що ніхто нікому нічого не винен.

Представники чоловічої статі відповіли, що чоловік повинен: бути мужнім, заробляти гроші, брати участь у вихованні дітей, турбуватися про свою сім'ю, бути самостійним, виконувати обіцянки, піклуватись про себе і свою сім'ю, захищати дорогих йому людей, допомагати жінці, бути вірним, мати почуття гумору.

Питання: Чи обмежуються права вашої статі?

Жінки відповіли у рівній кількості «так» стосовно жінок і чоловіків, менше половини опитуваних відповіли «так», щодо відповіді «ні», то жінки вважають що їх права не занижуються у випадку 54% опитуваних, а про чоловіків «так» вважають 56% опитуваних жінок.

Майже 30% чоловіків вважають,що їх права пригнічуються, 65% вважають, що їх права не пригнічені , останні 5% утримались від відповіді.

Стосовно жінок вже більша кількість опитуваних (34%) вважають, що права жінок принижені, 54% вважають навпаки, і решта опитуваних утримались від відповіді на питання.

Питання про існування дружби між чоловіком і жінкою: 53% опитуваних впевнені в існуванні дружби між чоловіком і жінкою, 47% вважають, що дружби між чоловіком і жінкою не існує.

За результатами опитування відповідальність за відносини несуть обидва учасники відносин, при чому на думку більшості опитуваних рівноправно.

За результатами опитування: в середньому чоловіки так само займають позицію здобувача і годувальника сім'ї, хоча від жінки велика частина з опитаних теж очікує працевла-

штування і різнобічної самореалізації. Жінки так само чекають витримки від чоловіків, захисту. Від жінок чекають турботи, підтримки і догляду за сім'єю.

53% опитуваних вважають,що є різниця у самореалізації чоловіків і жінок. 30% вважають, що немає. 17% – не впевнені у знанні правильної відповіді. Це свідчить, що питання самореалізації у різних статей нагальне і в суспільстві до кінця не вирішене. У більшій частині відповідей відсутня асоціація чоловіка з батьком, жінка найчастіше асоціюється з матір'ю. З цього можна зробити висновок, що наше суспільство, наділяючи чоловіка відповідальністю за «здобування» грошей і захист сім'ї, забуває про батьківський бік самореалізації чоловіка.

Більшість опитуваних зазначило, що у сім'ї обов'язки повинні розподілятись 50% на 50%. Розуміння термінології «50 на 50» доволі суб'єктивне і потребує індивідуального роз'яснення.

За результатами опитування зроблено висновок, що чоловіки не розуміють у поведінці чоловіків: придумування чеснот і гордість за нереальні досягнення; поведінку на публіку; зміну статі; коли чоловік поводиться, як жінка.

Чоловіки не розуміють у поведінці жінок: зверхню поведінку; фемінізм; дивну логіку; зміну статі; коли жінка поводить себе, як чоловік.

Жінки не розуміють у жіночій поведінці: навіщо треба змінювати зовнішність: робити хірургічні операції зі зміни зовнішності; фемінізм; зміну статі; повну віддачу сім'ї; надмірні ревнощі.

Жінки не розуміють у поведінці чоловіків: безвідповідальність, інфантилізм, недбалість; жіночність у поведінці; зміну статі; агресивність; беземоційну поведінку.

Ідеальні уявлення про чоловіка і жінку у всіх різні, але мають багато спільного. Наприклад ідеальна жінка знає, як поводитись з чоловіком у якому б настрої він не був, не має шкідливих звичок, гарна, охайна, ніжна, щира, турботлива, лояльна, вміє гарно готувати. Ідеальний чоловік не має поганих звичок, спокійний, сильний, розумний, мудрий, розсудливий, добрий, харизматичний, веселий, чесний і вірний.

Проста жінка в уявленнях опитуваних невередлива, іноді дурна, готова на все заради свого чоловіка, швидко втомлюється, часто свариться, обирає або тільки сім'ю, або тільки роботу.

Простий чоловік може бути слабким, неохайним, гнівливим, робити багато помилок, не знає своєї мети, працьовитий, сміливий, життєлюбивий, працює і нічого не робить вдома або навпаки.

Погана жінка за результатами опитування це жінка, яка має багато поганих звичок, неохайна, аморальна особистість, робить аборти, погана мати, жінка яка не приділяє уваги ні собі, ні своїй сім'ї.

Поганий чоловік з точки зору опитуваних: аморальний, має багато поганих звичок, весь час бреше, приймає насильство за норму поведінки з жінкою та дітьми, власник, деспот, злий, не буває ні вдома, ні на роботі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок, що гендерні стереотипи у нашому суспільстві присутні і панують у житті. Від чоловіків у нас чекають захисту і забезпечення сім'ї, а від жінок материнства, виховування дітей і турботи про сім'ю і сімейний затишок, але зараз ще й самореалізацію і роботу для себе. Багато опитуваних зазначали, що ідеалів не буває, що зараз панує рівноправ'я, але кількість цих думок не значна порівняно з кількістю тих, хто вважає інакше. Жінка й досі «хранителька домашнього вогнища», а чоловік і досі «добувач». Але за результатами дослідження можна зробити висновок, що у сучасному українському суспільстві є багато суперечливих гендерних стереотипів і очікувань у жінок і чоловіків, які можуть призводити до конфліктів і непорозуміння між представниками різних статей, а також до нерівності представників різних статей у системі соціальних ролей і системі соціальної стратифікації.

Список використаних джерел

1. Ажгихина И.И. Гендериые стереотипы в современных масс-медиа / И.И. Ажгихина // Гендерные исследования. – 2000. – № 5. – С. 261–273.

2. Денисова А.А. Словарь гендерных терминов/ под ред. А.А. Денисовой – М.: Информация XXI век, 2002.– 256 с.

3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.– 672 с.

4. Малес Л.В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники / Л.В. Малес // Основи теорії ґендеру: Навчальний посібник. – К.: К.І.С., 2004. – С. 131.

5. Кон И.С. Пол и гендер. Заметки о терминах [Электронный ресурс] / И.С. Кон // Андрология и генитальная хирургия. – 2004. – № 1–2. – Режим доступа: http://www.gendermed.ru/public/36-gender.html

6. Іващенко О.В. Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики / О.В. Іващенко // Соціологія: Теорія, метода, маркетинг. – 1998. – № 6. – С. 80.

References

1. Azhhikhina, I.I. (2000). *Hendernye stereotypy v sovremennykh mas-media* [Gender stereotypes in modern mass-media]. *Hendernye issledovaniia* [The Gender Studies], no. 5, pp. 261-273 (In Russian).

2. Denisova, A.A. (Ed.). (2002). *Slovar hendernykh terminov* [Dictionary of gender terms]. Moscow, Informatsiia XXI vek Publ., 256 p. (In Russian).

3. In B. Meshcheriakov & V. Zinchenko (Eds). (2004). *Bolshoi psikholohicheskii slovar* [Great psychological dictionary]. Sankt-Peterburh, praim-EVROZNAK Publ., 672 p. (In Russian).

4. Males, L.V. (2004). *Biolohichni, psykholohichni ta sotsiokulturni chynyky. Osnovy teorii henderu* [Biological, psychological, and sociocultural factors. Basics of Gender Theory]. Kyiv, "K.I.S." Publ., pp. 131 (In Ukrainian).

5. Kon, I. S. (2004). *Pol i hender. Zametki o terminakh* [Sex and gender. Notes on the terms]. *Androlohiia i henetalnaia khirurhiia* [Andrology and genital surgery], no. 1-2. Available at: http://www.gendermed.ru/public/36-gender.html (In Russian).

6. Ivashchenko, O.V. (1998). *Henderna naukova perspektyva : vid svitohliadu do polityky* [Gender academic perspective: From worldview to politics]. *Sotsiolohiia : teoriia, metody, marketynh* [Sociology: Theory, Methods, Marketing], no. 6, pp. 80 (In Ukrainian).

В статье рассматриваются гендерные стереотипы, гендерные нормативы поведения и проблемы гендерной идентификации в современном украинском обществе. В статье приведен теоретический анализ литературы по гендерной психологии и описание проведения эмпирического исследования современных гендерных стереотипов.

Ключевые слова: пол, гендер, гендерный стереотип, социальный стереотип, социальная норма.

The article considers gender stereotypes, gender norms of behavior and problems of gender identification in modern Ukrainian society. It provides the theoretical analysis of literature on gender psychology and the description of empirical studies of contemporary gender stereotypes.

Key words: gender, gender stereotype, social stereotype, social norm.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.015.3

І.О. ЗАЙЦЕВА,
доктор біологічних наук, професор,
професор кафедри фізіології та інтродукціії рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Н.Ф. ПАВЛЮКОВА,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізіології та інтродукціії рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Т.В. ЛЕГОСТАЄВА,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри фізіології та інтродукціії рослин
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

А.О. МИСЮРА,
студентка Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ РІЗНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЗАЛЕЖНО ВІД ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧНІВ

У статті досліджено ефективність засвоєння учнями шкільного матеріалу при використанні різних методичних прийомів залежно від їх психологічних характеристик. Здійснено узагальнення наукових поглядів на процеси індивідуалізації навчальної роботи. Сформовано адекватне уявлення про ефективність навчального процесу на основі математичних моделей з метою прогнозування успішності з біології. Доведено важливість вивчення психологічних особливостей учнів для корекції індивідуального підходу до них при проведенні різних видів уроку.

Ключові слова: урок, тип темпераменту, ступінь екстраверсії та інтроверсії, рівень збудливості нервової системи, загальний рівень уваги та її обсяг, ефективність навчального процесу, успішність.

Постановка проблеми. Освіта – це основа інтелектуального, культурного, соціального та духовного розвитку суспільства. Її важливою складовою частиною є біологічна освіта, спрямована на одержання знань про систему живої природи, які необхідні для формування світоглядних уявлень людини.

Ефективне вивчення біології можливе тільки за умови співробітництва вчителя з учнями. Воно, у свою чергу, потребує обізнаності з особистістю школярів, що дозволяє використовувати адекватні педагогічні методи і прийоми, суттєво підвищити рівень засвоєння необхідної інформації з біології.

У сучасній системі освіти першорядне значення має ефективність навчального процесу. Для вирішення цього завдання необхідно не тільки комплексно використовувати всю систему форм і методів викладання, але враховувати психологічні особливості учнів, докладати зусиль для формування всебічно розвиненої особистості. Із концепції, згідно з якою розвиток відбувається через навчання, випливає загальна проблема дидактики – який засіб навчання розвиває більшою, а який меншою мірою. Психологи і педагоги вже тривалий час ведуть пошуки того, як підвищи-

© *І.О. Зайцева, Н.Ф. Павлюкова, Т.В. Легостаєва, А.О. Мисюра, 2017*

ти розвиваючу роль навчання [1, с. 7; 3]. Навчання для кожного окремого учня може бути розвиваючим лише в тому випадку, якщо воно буде пристосовано до рівня розвитку даного учня, що можливо за допомогою індивідуалізації навчальної роботи [4, с.385]. В багатьох психолого-педагогічних дослідженнях містяться, як правило, діагностичні дані, що стосуються тих чи інших особистих якостей [1, с. 16, 71; 2, с. 27; 3]. Одними з психологічних характеристик особистості є темперамент і увага.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасних наукових дослідженнях питання взаємозв'язків між різними психологічними характеристиками і успішністю учнів при проведенні різних видів уроку є недостатньо дослідженими. Проте на сьогодні вже існує низка праць, що дає уявлення стосовно досліджуваного питання. До таких праць можна, зокрема, віднести дослідження Г. Айзенка, І.О. Огінової та ін. Зацікавленість цією темою пов'язана з очевидністю існування психічних відмінностей між людьми – відмінностей за глибиною, інтенсивністю, стійкістю емоцій, емоційною вразливістю, темпом, енергійністю дій і за іншими динамічними індивідуально-стійкими особливостями психічного життя, поведінки, діяльності, які традиційно належать до темпераменту. Дослідники, що займаються зв'язком властивостей темпераменту з діяльністю людини, часто ставлять перед собою питання: чи залежить результат діяльності від особливостей темпераменту, чи сприяють властивості темпераменту досягненню кращих результатів і чи існують такі особливості темпераменту, які утруднювали виконання будь-яких дій? Результати досліджень не дають однозначної відповіді на ці питання, бо виявляється, що відношення між властивостями темпераменту і ефективністю дій пов'язані з умовами, в яких здійснюються ці дії, а також зі структурою самих дій.

Численними дослідженнями (К.М. Гуревич, А.Г. Ковальов, Є.А. Климов, В.М. Русалов та ін.) встановлено відсутність залежності між рівнем досягнень, тобто кінцевим результатом дій, і особливостями темпераменту, якщо діяльність протікає в умовах, які можна визначити як нормальні.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні деяких психологічних характеристик учнів і встановленні зв'язків між ними та успішністю школярів.

Виклад основного матеріалу.

Середовище, яке оточує учня, здійснює безпосередній вплив на його розвиток, виховання та якість навчання, тому удосконалення його елементів та освітнього середовища в цілому є необхідною умовою для підвищення якості навчання [4].

Ґрунтуючись на визначенні А.В. Степанюк [5], під освітнім середовищем ми розуміємо природне чи штучно створене соціокультурне середовище учнів, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечувати їх активну продуктивну діяльність.

Важливими психологічними особливостями людини є темперамент і увага. Кожна властивість особистості, в тому числі і темперамент, накладає на процес навчання свій відбиток. Тому урахування уваги школярів з різним темпераментом дозволяє більш ефективно організувати навчальний процес. Однак важливо пам'ятати, що особливості уваги можуть значно варіювати залежно від переважання рис того чи іншого темпераменту у кожного окремого учня, а також залежати від змін у психіці учнів, що відбувались під впливом життєвих умов та виховання.

Експеримент проводили у середній загальноосвітній школі м. Дніпра з учнями десятих класів. Реалізовувалися два види уроків: лекція та лабораторна робота.

Вивчали такі психологічні ознаки: тип темпераменту, ступінь екстраверсії та інтроверсії, рівень збудливості нервової системи, загальний рівень уваги та її обсяг за допомогою тестів Айзенка.

Перевірка знань здійснювалася за допомогою розроблених тестових завдань і питань контрольної роботи. Всі одержані результати оброблялись статистично з рівнем надійності 95%.

Для встановлення зв'язків між різними психологічними характеристиками та успішністю учнів використовували кореляційний та регресійний аналізи. При цьому для кожної пари досліджуваних ознак будували математичні моделі, з яких найбільш адекватною вважали ту, що мала максимальний коефіцієнт апроксимації та мінімальну стандартну помилку.

Для систематизації одержаних результатів необхідно було встановити взаємозв'язки між різними психологічними характеристиками і успішністю учнів. Розв'язання поставленої задачі здійснювалось за допомогою кореляційного та регресійного аналізів. Значення коефіцієнтів кореляції наведено в табл. 1, 2.

Нами встановлено, що коефіцієнт кореляції між екстравертивністю і успішністю учнів після лекції від'ємний і менше за 0,2. Тобто для цієї залежності адекватною є кубічна мо-

дель. Від'ємне значення вказує на те, що чим вище бал за тестом Айзенка, чим сильніше проявляються характеристики екстраверсії, тим гірше успішність школярів. Ця залежність викликана тим, що екстраверти діють під впливом моменту – зараз учню це подобається і він слухає, виконує завдання, а через хвилину він вже втрачає інтерес до того, що відбувається на уроці, відволікається на сторонні предмети.

Таблиця 1

Коефіцієнт кореляції між деякими психологічними характеристиками і успішністю учнів при застосуванні різних методичних прийомів

Психологічні характеристики	Успішність після уроку-лекції	Успішність після лабораторної роботи
Результати тесту Айзенка:		
– екстраверти	-0,1008	0,0127
– інтроверти	0,1715	-0,4201
– високий рівень збудливості нервової системи	-0,2058	-0,6448
– низький рівень збудливості нервової системи	0,5884	-0,2808

Коефіцієнт кореляції між екстравертністю і успішністю учнів після лабораторної роботи менше 0,2, але це не говорить про відсутність зв'язків, в цьому випадку найбільш адекватною є кубічна модель, а не лінійна.

Коефіцієнт кореляції між інтровертністю і оцінками учнів після лекції менш ніж 0,2, тобто адекватною є нелінійна модель (квадратична). Між інтровертністю і успішністю учнів після лабораторної роботи існує зворотний зв'язок: чим сильніше проявляються риси характерні для інтровертів, тим гірші оцінки одержані учнями з лабораторної роботи. Причина в тому, що інтроверти краще виконують роботу, яка і викликає активації їх нервових процесів.

Дані коефіцієнта кореляції між високою збудливістю та успішністю учнів і після лекції і після лабораторної роботи негативні. В першому випадку адекватною є квадратична модель, на що вказує і низьке значення коефіцієнта (0,2). В другому випадку значення коефіцієнту з кореляції дорівнює 0,6, тобто залежність середня, а знак мінус вказує на те, що залежність зворотна. Це означає: чим легше вони збуджуються, тим гірші оцінки, оскільки при такому рівні збудливості вони легко відволікаються на сторонні шуми, предмети, їм важко зосередитись на скільки-небудь тривалий час для виконання роботи.

Коефіцієнт кореляції між низькою збудливістю і успішністю вказує на існування помірного зв'язку. Тобто в певних межах психологічних характеристик виявляється така тенденція: чим нижче збудливість, тим краще учні засвоюють матеріал лекції. Значення коефіцієнта кореляції між даною психологічною характеристикою і успішністю учнів після лабораторної роботи від'ємний. Це свідчить про те, що учні з низьким рівнем збудливості погано засвоюють матеріал лабораторної роботи оскільки таким учням краще виконувати роботу, яка не потребує швидкого переходу від одного виду діяльності до іншого.

Таблиця 2

Коефіцієнт кореляції між деякими психологічними характеристиками та увагою учнів

Результати тесту Айзенка	Загальний рівень уваги	Обсяг уваги
– екстраверти	0,3798	0,1332
– інтроверти	-0,9156	0,7276
– високий рівень збудливості нервової системи	0,2514	0,1999
– низький рівень збудливості нервової системи	-0,2451	0,7108

Коефіцієнт кореляції між загальним рівнем уваги та екстраверсією вказує на помірну залежність, тобто психологічні особливості екстравертів не суттєво впливають на їх увагу. Між даною психологічною характеристикою та обсягом уваги коефіцієнт кореляції дуже низький, але це не вказує на відсутність зв'язку – в даному випадку адекватною є кубічна модель.

Значення коефіцієнта кореляції між інтроверсією та загальним рівнем уваги негативне, адекватна квадратична модель, тобто залежність нелінійна. Знак мінус вказує на те, що чим сильніше виявляються характеристики інтровертів, тим нижче їх увага. Коефіцієнт кореляції між даним психологічним типом і обсягом уваги позитивний, високий, що вказує на лінійну залежність. Це означає, що чим вище рівень інтроверсії, тим більший обсяг уваги. Такі протилежні зв'язки виникли, оскільки всі процеси у інтровертів протікають повільно і за певний час вони можуть запам'ятати відносно велику кількість предметів, тому обсяг уваги у них високий, але вірно і швидко відтворити картинку, яку вони тільки що побачили, для інтровертів важко. Тому взагалі увага у них низька.

Між високою збудливістю та загальним рівнем уваги існує квадратична залежність. Залежність між цією психологічною характеристикою та обсягом уваги найбільш адекватно відображає кубічна модель.

Коефіцієнт кореляції між низьким рівнем збудливості нервової системи і загальним рівнем уваги низький і негативний. В цьому випадку залежність кубічна. Значення коефіцієнта кореляції між цією характеристикою та обсягом уваги високе, тобто чим нижче збудливість, тим вище обсяг уваги, але на фоні показників інших властивостей уваги він великої ролі не відграє, тому в цілому увага низька.

Були побудовані математичні моделі. Найбільш адекватні наведено у табл. 3.

При дослідженні зв'язків між різними психологічними параметрами та успішністю учнів було встановлено, що високі значення коефіцієнтів кореляції є характерними для таких ознак, як інтроверсія, загальний рівень і обсяг уваги, середні – для рівня збудливості нервової системи та успішності, помірний – для екстраверсії та загального рівня уваги.

Таблиця 3

Адекватні математичні моделі

У	Х	У=f(X)
Оцінка після лекції	Результати тесту Айзенка (бали екстраверсії)	$У=373,8-122,87x+13,81x^2-0,51x^3$
Оцінка після лабораторної роботи	Результати тесту Айзенка (бали екстраверсії)	$У=-374,2+121,9x-12,56x^2+0,43x^3$
Загальний рівень уваги	Результати тесту Айзенка (бали екстраверсії)	$У=12,81+0,09x$
Обсяг уваги	Результати тесту Айзенка (бали екстраверсії)	$У=-843,7+3082,7x-3656,7x^2+1433,3x^3$
Оцінка після лекції	Результати тесту Айзенка (бали інтроверсії)	$У=167,0-35,5x+2x$
Оцінка після лабораторної роботи	Результати тесту Айзенка (бали інтроверсії)	$У=28,0-2x$
Загальний рівень уваги	Результати тесту Айзенка (бали інтроверсії)	$У=-108,23+9,1x-0,7x^2$
Обсяг уваги	Результати тесту Айзенка (бали інтроверсії)	$У=-18,0+30,0x$
Оцінка після лекції	Результати тесту Айзенка (високий рівень збудливості)	$У=24,17-1,44x+0,06x^2$
Оцінка після лабораторної роботи	Результати тесту Айзенка (високий рівень збудливості)	$У=-616,33+200,94x-21,0x^2+x^3$
Загальний рівень уваги	Результати тесту Айзенка (високий рівень збудливості)	$У=3,26+0,99x-0,18x^2$
Обсяг уваги	Результати тесту Айзенка (високий рівень збудливості)	$У=-28,5+148,8x-169,64x^2+65,48x^3$
Оцінка після лекції	Результати тесту Айзенка (низький рівень збудливості)	$У=1,787+0,9x$
Оцінка після лабораторної роботи	Результати тесту Айзенка (низький рівень збудливості)	$У=304,5-101,04x+11,35x^2-0,42x^3$
Загальний рівень уваги	Результати тесту Айзенка (низький рівень збудливості)	$У=-22,92-1,46x+0,06x^2-0,008x^3$
Обсяг уваги	Результати тесту Айзенка (низький рівень збудливості)	$У=-286,8+638,0x-340,0x^2$

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, зважаючи на вищевикладене та проаналізувавши сучасну педагогічну та психологічну літератури ми встанов-

лено, що в наш час актуальним залишається вивчення індивідуальних особливостей учнів для більш ефективної організації навчального процесу. Складені нами математичні моделі зв'язків між різними психологічними параметрами та успішністю учнів при застосуванні різних видів уроків дозволяють скласти адекватне уявлення про ефективність навчального процесу і певною мірою прогнозувати успішність з біології.

Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
3. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XIV, Ч. 6 – К., 2012. – 500 с.
4. Рибалко Л.М. Сучасні підходи до визначення поняття «навчальне середовище» / Л.М. Рибалко // Постметодика. – 2010. – № 5 (96). – С. 41–44.
5. Степанюк А.В. Освітнє середовище підготовки майбутніх учителів біології як методична проблема / А.В. Степанюк // Освітнє середовище як методична проблема.– Херсон: ХДУ, 2006. – С. 70–71.

References

1. Skrypchenko, O.V., Dolynska, L.V., Ohorodniichuk, Z.V. (2001). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia* [Age-old and pedagogical psychology]. Kyiv, Prosvita Publ., 416 p. (In Ukrainian).
2. Vlasova, O.I. (2005). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Kyiv, Lybid Publ., 400 p. (In Ukrainian).
3. In S.D. Maksymenko (Ed.). (2012). *Problemy zahalnoii ta pedahohichnoii psykholohii*. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka Natsionalnoi APN Ukrainy* [Problems of general and pedagogical psychology. Collection of scientific works of Institute of psychology of the name of G.S. Kostyuk National APS Ukraine]. Kyiv, vol. 14, part 6, 500 p. (In Ukrainian).
4. Rybalko, L.M. (2010). *Suchasni pidkhody do vyznachennia poniattia* «*navchalne seredovyshche*» [The modern going is near determination of concept «educational environment»]. *Postmetodika* [Post-methodology], no. 5 (96), pp. 41-44 (In Ukrainian).
5. Stepaniuk, A.V. (2006). *Osvitne seredovyshche pidhotovky maibutnikh uchyteliv biolohii yak metodychna problema* [Educational environment for training of teachers of biology as a methodological problem]. *Osvitne seredovyshche yak metodychna problema* [Educational environment as a methodical problem]. Kherson, KhDU Publ., pp. 70-71 (In Ukrainian).

В статье исследована эффективность усвоения учениками школьного материала при использовании разных методических приемов в зависимости от их психологических характеристик. Осуществлено обобщение научных взглядов на процессы индивидуализации учебной работы. Сформировано адекватное представление об эффективности учебного процесса на основе математических моделей с целью прогнозирования успеваемости по биологии. Доказана важность изучения психологических особенностей учеников для коррекции индивидуального подхода к ним при проведении разных видов урока.

Ключевые слова: урок, тип темперамента, степень экстраверсии и интроверсии, уровень возбудимости нервной системы, общий уровень внимания и его объем, эффективность учебного процесса, успеваемость.

The effectiveness of student's assimilation of learning materials by using different teaching methods depending on learners' psychological characteristics is researched in the article. The generalization of the scientific views on the processes of individualization of educational work is presented. Adequate understanding of the efficiency of the educational process on the basis of mathematical models for the prediction of academic achievement in biology is formulated. The importance of studying the psychological characteristics of students for the correction of individual approach to them during different types of lessons is proved.

Key words: lesson, type of temperament, degree of extroversion and introversion, the level of excitability of the nervous system, the general level of attention and attention span, the efficiency of the educational process, achievement.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.0:316.3

І.М. КОЛОМІЙЧУК,
учитель англійської мови І категорії
загальноосвітньої школи-інтернату І-ІІІ ст. імені М.І. Жужоми (м. Глухів)

АВТЕНТИЧНІ МАТЕРІАЛИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СПРЯМУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості автентичних текстів та їх функції; проаналізовано основні поняття та змістові аспекти автентичності тексту; аргументовано доцільність та актуальність використання автентичних матеріалів з метою формування іншомовної комунікативної компетенції на уроках іноземної мови в старшій школі.

Ключові слова: іноземна мова, автентичні тексти, іншомовне читання, іншомовна комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. У зв'язку з глобалізацією інформаційних процесів та засобів масової комунікації зростає статус іноземної мови, що, у свою чергу, визначає сучасні вимоги до рівня оволодіння іноземною мовою та необхідність модернізаціїї його підготовки.

Навчальний процесс у школі зазнав трансформаційних перетворень відповідно до соціального замовлення. Практична мета навчання іноземної мови у старшій школі змінилася таким чином: навчання іноземної мови → навчання іноземного мовлення → навчання іншомовної мовленнєвої діяльності → навчання іншомовного спілкування та взаємодії.

Проте основним протиріччям сучасного етапу навчання іноземної мови постає той факт, що комунікативні цілі навчання у більшості випадків не реалізовані на практиці, оскільки на сьогодні дійовим залишається формально-мовленнєвий підхід, що спрямований на досягнення предкомунікативних результатів навчання іноземної мови (формування мовної і мовленнєвої компетенції на основі розуміння прикладів і вміння будувати висловлювання за аналогією). У той же час оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації, розв'язання реальних завдань спілкування у сучасній школі залишається проблемою.

У процесі вивчення іноземної мови читання є одним із важливих видів мовленнєвої діяльності, оскільки впливає на становлення інших видів мовленнєвої діяльності.

У зв'язку з цим шкільний процес навчання має бути орієнтований на практичне оволодіння іноземною мовою, а тому у нашому дослідженні проблеми розуміння іноземної мови у процесі читання автентичних матеріалів відводиться значна роль.

Актуальність використання автентичних текстів на уроках іноземної мови полягає у їх функціональності, а саме в орієнтації на реальне застосування, адже вони створюють своєрідну ілюзію долучення до природного мовного середовища, а це, у свою чергу, є головним фактором успішного оволодіння іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню використання автентичних текстів на уроках іноземної мови присвячено чимало наукових досліджень (М. Брін, Л. Ліер, Г. Ноейр, Morrow, Phillips, Wilkins та ін.).

Проблемою формування іншомовної комунікативної компетенції за допомогою використання автентичних матеріалів займалися Г. Верещагін, О. Корчажкіна, Є. Носович, Р. Мільруд, Ю. Прохоров, В. Паращук, В. Редько, С. Роман та ін.

© *І.М. Коломійчук, 2017*

Формулювання мети. Виходячи із зазначеного вище, метою даної статті є визначення сутності автентичних текстів та специфіки їх використання на уроках іноземної мови у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні знання іноземної мови, а саме англійської, постає вже як норма, оскільки англійська мова – мова міжнародної комунікації і метою навчання іноземній мові у сучасній школі є формування комунікативної компетенції.

Сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мови та культури, діалозі рідної та іншомовної культур (В. Біблер, І. Бім, О. Джуринський, Є. Пасов, І. Тараненко). Головним завданням, що постає у процесі такого навчання, є навчання іноземної мови через культуру, культури – через мову, формування особистості, яка має стійкі орієнтири у навчанні та мотивацію до вивчення іноземної мови.

Необхідною умовою забезпечення засвоєння учнями реалій іншої країни, її національної своєрідності, культури, розширення загального світогляду та формування стійкої процесуальної мотивації до іноземної мови є включення в процес постановки мети та інтеграція в зміст освіти країнознавчих знань як комунікативного компонента.

Розвиток іншомовної комунікативної компетенції відбувається у сукупності всіх її складових, а саме: мовленнєвий компонент (розвиток комунікативних умінь у чотирьох основних видах мовної діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо); мовний компонент (оволодіння новими мовними засобами – фонетичними, орфографічними, лексичними, граматичними – відповідно до тем, сфер та ситуацій спілкування); соціокультурна складова (знайомство учнів з культурою, традиціями та реаліями країни, мова якої вивчається, у межах тем, сфер та ситуацій спілкування, що відповідають психологічним особливостям учнів, формування уміння репрезентувати свою країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування); компенсаторний компонент (розвиток в учнів уміння знаходити вихід в умовах дефіциту мовних засобів у процесі передачі або отримання інформації); навчально-пізнавальний компонент (подальший розвиток загальних та спеціальних знань, умінь і навичок, використання доступних дійових шляхів самостійного вивчення іноземної мови).

Цілком зрозуміло, що використання автентичних текстів у сучасній школі має ряд протиріч, головними з яких є значна розбіжність сучасних цілей навчання іноземної мови з недостатньою кількістю автентичних матеріалів, майже повна відсутність розроблених методик навчання та її теоретичної бази.

Однак застосування автентичних матеріалів на уроках іноземної мови має певні аргументи:

– використання штучних, спрощених текстів у подальшому може стати причиною ускладнення розуміння текстів, що відображатимуть реалії життя;

– препаровані (оброблені чи перероблені певним чином) навчальні твори втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації, позбавлені авторської індивідуальності, національної специфіки та колориту;

– автентичні тексти різноманітні у стильовому та тематичному планах, робота над такими текстами викликає в учнів значний інтерес;

– ілюструють функціонування мови у формі, що прийнята її носіями, а також у природному соціальному контексті;

– зазначений вид текстового матеріалу є найбільш оптимальним засобом навчання культури країни, мова якої вивчається;

– автентичні тексти ілюструють функціонування мови у формі, що прийнята носієм мови, і у природному соціальному контексті;

– матеріали автентичного характеру мотивують учнів, оскільки вони видаються більш цікавими і є великим стимулом до навчальної діяльності, ніж «штучні» матеріали.

Цілком погоджуємося з переконанням Є. Носонович та Р. Мільруд, що краще вчити мови, застосовуючи автентичні матеріали, тобто матеріалів, що взяті з оригінальних джерел і не призначені для навчальної мети.

Дослідники визначають певні параметри, що характеризують специфіку автентичних текстів – сукупність структурних ознак такого тексту, що відповідає нормам, прийнятим носієм мови.

Посилаючись на думку дослідників, вважаємо за необхідне наголосити на тому, що навчання сучасної іноземної мови можливе лише за умови використання матеріалів, що взяті з життя носіїв цієї мови або складені з урахуванням особливостей їх культури, менталітету відповідно до прийнятих мовленнєвих норм.

Використання таких матеріалів, що являють собою природний мовленнєвий текст, створений з методичного метою, дозволить більш ефективно здійснювати навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, формувати іншомовну комунікативну компетенцію, імітувати занурення у природне мовленнєве середовище на уроках іноземної мови.

Як вже зазначалося вище, головною метою вивчення іноземної мови є формування іншомовної мовленнєвої компетенції, а саме здібностей відповідним чином використовувати іноземну мову для досягнення комунікативних цілей.

Важливим аспектом у межах нашого дослідження є і розгляд мови з точки зору її структури, функціонування та шляхів оволодіння. Відомо, що культурний компонент (соціокультурний шар) є невід'ємною частиною мови, фоном її реального буття.

У контексті вказаного нам імпонує думка дослідниці С. Тер-Минасової, яка наголошує, що соціокультурна компетентність це не просто своєрідна культурна інформація, що повідомляється мовою, а невід'ємна властивість мови, властива для всіх її рівнів. Мова накопичує, зберігає та історично успадковує в своєму семантичному просторі культурні цінності, виражені значеннями її знаків – «в лексиці, у граматиці, в ідіоматиці, в прислів'ях, приказках, у фольклорі, в художній і науковій літературі, в формах письмової та усної мов» [4, с. 14].

Аналіз зарубіжних досліджень показав, що деякі вчені (M. Byram, W. Kidd, C. Leung) фундаментом іншомовної комунікації вважають соціокультурну компетентність.

Так, дослідниці В. Сафонова и С. Тер-Минасова у поняття соціокультурної компетентності вкладають уміння обирати потрібний рівень мовленнєвого етикету, що відповідає конкретній ситуації спілкування.

Інше тлумачення даній дефініції дає Н. Скляренко, визначачи соціокультурну компетентність як здатність та готовність індивіда здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію.

Під соціокультурною компетенцією Т. Колодко розуміє знання, вміння і властивості, що виявляються у комунікативній поведінці та містить знання вербальних та невербальних особливостей ведення комунікативних актів, уміння послуговуватися ними на практиці, знання соціальних ритуалів, універсальний досвід (знання культури країни, мова якої вивчається).

Переконані, що саме автентичний текст може передати всю глибину та різноманітність іноземної мови. У лінгвістичному аспекті автентичні тексти характеризуються своєрідністю лексики: в них має місце безліч займенників, часток, вигуків, слів з емоційним забарвленням, фразеологізмів, ідіом, мовних кліше тощо. Матеріали автентичного характеру забезпечують соціокультурну спрямованість навчання, оскільки такий текст містить інформацію про культуру країни, відображає її національну специфіку.

Робота з автентичними текстами має своєрідну специфіку та включає декілька етапів:

1. Ідентифікація змісту тексту (визначення композиції, виявлення сутності змісту, критичне сприйняття, виділення головного і другорядного).

2. Аналіз та осмислення змісту тексту (створення асоціативного ряду, інтерпретація та узагальнення).

3. Робота над змістом тексту (використання методів компресії, реорганізації, відбору потрібної інформації).

Таким чином, автентичний текст містить нову інформацію, що є значущою для учнів за умови, якщо зміст тексту відповідає їх потребам, уподобанням та інтересам, оскільки саме такий текст викликає у суб'єктів навчання відповідну реакцію, стимулює розумову діяльність. Використання автентичних текстів у процесі вивчення іноземної мови надає можливість учням отримати цікаву інформацію та збагатити свої соціокультурні знання про життя носіїв мови, розвивати різноманітні стратегії читання іншомовних текстів.

Переконані, що саме автентичний текст дозволяє зрозуміти національну культуру країни, мова якої вивчається, оволодіти більш широким словниковим запасом. Лише за умови володіння продуктивним запасом іншомовних слів, до складу якого входять найбільш комунікативно значущі одиниці, реалізується соціокультурний аспект.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Основою сучасної методики викладання іноземної мови є використання аутентичного матеріалу для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності, одним із головних компонентів якої є соціокультурна компетентність. Використання автентичних текстів сприяє підвищенню рівня мотивації до вивчення іноземної мови, забезпечує комунікативну та лінгвістичну складову да-

ного процесу, допомагає здійснити процес засвоєння лексичного матеріалу в індивідуалізованій формі, забезпечує навчального матеріалу з реальними ситуаціями, активізує асоціативну пам'ять та мисленнєві процеси.

Список використаних джерел

1. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р.О. Гришкова: [монографія]. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.

2. Носонович Е. В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 2. – С. 6–12.

3. Сафонова В.В. Культурознавство в системі сучасної мовної освіти / В.В. Сафонова // Іноземні мови в школі. – 2001. – № 3. – С. 17–23.

4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО, 2000. – С. 9–32.

5. Bacon S. A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students to authentic oral and written input / S. Bacon, M. Finneman // Modern Language Journal. – 1990. – 74(4). – P. 459–473.

6. Berardo S. The use of authentic materials in the teaching of reading / S. Berardo // The Reading Matrix. – 2006. – 6 (2) – P. 60–69.

7. Leung Constant Convivial communication: recontextualizing communicative competence / C. Leung // International Journal of Applied Linguistics. – 2005. – № 2. – Vol. 15. – P. 220.

References

1. Hryshkova, R.O. (2007). *Formuvannia inshomovnoi sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei* [Formation of socio-cultural foreign language competence of students of non-philological specialties]. Mykolaiv, MDHU im. Petra Mohyly Publ., 424 p. (In Ukrainian).

2. Nosonovych, E.V. & Milrud, R.P. (1999). *Kriterii soderzhatelnoi autentichnosti uchebnoho teksta* [Criteria for the meaningful authenticity of the text]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 2, pp. 6-12 (In Russian).

3. Safonova, V.V. (2001). *Kulturoznavstvo v systemi suchasnoi movnoy osvity* [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inozemni movy v shkoli* [Foreign languages at school], no. 3, pp. 17-23 (In Ukrainian).

4. Ter-Minasova, S.H. (2000). *Yazyk i mezhkulturnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, SLOVO Publ., pp. 9-32 (In Russian).

5. Bacon, S. & Finneman, M. (1990). A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students to authentic oral and written input. Modern Language Journal, no. 74 (4), pp. 459-473.

6. Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. The Reading Matrix, no. 6 (2), pp. 60-69.

7. Leung, C. (2005). Constant Convivial communication: recontextualizing communicative competence. International Journal of Applied Linguistics, no. 2, vol. 15, pp. 220.

В статье рассмотрены особенности аутентичных текстов и их функции; проанализированы основные понятия и содержательные аспекты аутентичности текста; аргументирована целесообразность и актуальность использования аутентичных материалов с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка в старшей школе.

Ключевые слова: иностранный язык, аутентичные тексты, иноязычное чтение, иноязычная коммуникативная компетенция.

The article outlines the main features and functions of authentic texts; basic concepts and fundamental aspects of authentic texts are analyzed; the usefulness and necessity of introducing authentic texts into the process of foreign language competence development have been proved.

Key words: foreign language, authentic texts, foreign language reading, foreign language competence.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.1

Н.О. КОМІСАРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Уманського національного університету садівництва

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглядаються зміст, форми і методи моніторингу якості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Визначено, що саме від якості проведення моніторингу великою мірою залежить активізація виховної роботи. Доведено, що об'єктивна оцінка результатів моніторингу забезпечує коригування організації виховної роботи, що, у свою чергу, сприяє підвищенню компетентності суб'єктів моніторингу, особистісному зростанню студентів і викладачів, а також пошуку нових форм і методів організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: моніторинг, якість освіти, ВНЗ, суб'єкт моніторингу, компетентність, виховна робота, оцінка результатів.

Постановка проблеми. Вимоги сучасності обумовлюють оновлення системи освіти України з урахуванням принципів індивідуалізації, диференціації, гуманізації та демократизації, а також її орієнтації на особистість. Пошук модернізованих підходів до підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня детермінує необхідність оптимізації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах і передбачає створення умов для повноцінного особистісного розвитку майбутнього фахівця та його творчої самореалізації. Тобто виховання майбутнього покоління, здатного постійно самовдосконалюватися, вчитися, творити і примножувати суспільне багатство, сприяти консолідації української нації в європейську та світову спільноти, що актуалізує посилення духовного аспекту освіти. У державних документах (саме у Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті) декларується, що якість освіти визначена пріоритетним напрямом державної освітньої політики, а діагностика ефективності освітніх реформ, їх моніторинг і науковий супровід названі обов'язковими елементами модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України. Вирішення цієї проблеми вимагає пошуку теоретичного обґрунтування й розробки нових стратегій діяльності педагогічних колективів вищих навчальних закладів щодо забезпечення прогнозування якості навчально-виховного процесу, впровадження системи моніторингу задля мобілізації зусиль педагогів і студентів на його оптимізацію [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі набувають актуальності праці, присвячені загальним питанням дослідження моніторингу в педагогічному процесі (В. Беспалько, В. Вербець, В. Гузєєв, Н. Дерзкова, Г. Єльникова, Є. Заїка, В. Кальней, В. Лізинський, О. Майоров, О. Орлова, С. Подмазін, В. Хлєбнікова, С. Шишов та ін.).

Особливості управління виховною роботою у вищих навчальних закладах розкриваються у дослідженнях В. Андрєєва, Є. Бабкіної, А. Денисенко, Т. Лукіної, Л. Москальової та ін.

Педагогічний моніторинг як управлінська складова у виховному процесі досліджується О. Коберником, тоді як моніторинг діяльності учасників педагогічного процесу розглядають Г.Єльникова та П. Матвієнко, а загальні питання педагогічного моніторингу аналізує С. Подмазін.

© *Н.О. Комісаренко, 2017*

Проте проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблемі моніторингу виховної роботи присвячено недостатньо наукових досліджень. Отже, потребує конкретизації сутність поняття моніторингу організації виховної роботи як педагогічної категорії. Невизначеними на сьогодні залишаються структура цього поняття та процедура проведення моніторингу; також необґрунтованим є змістово-процесуальний інструментарій реалізації моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Мета статті. Визначити шляхи удосконалення моніторингу організації виховної роботи у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз стану моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі дозволив визначити, що саме від якості проведення моніторингу великою мірою залежить активізація виховної роботи у вищому навчальному закладі у напрямі її багатовекторності, гнучкості, динамізму, мобільності, здатності до самоорганізації, а також заохочення учасників виховного процесу щодо його перспективного розвитку та підвищення результативності.

Якісна організація виховної роботи у вищих навчальних закладах передбачає насамперед: досягнення її ефективних результатів, відповідних поставленій меті та конструктивному вирішенню визначених завдань; позитивну динаміку особистісного становлення, розвитку й зростання студента, його соціального інтелекту та соціальної активності; рівень його особистих зусиль з досягнення професійних знань, умінь і навичок; застосовування інноваційних педагогічних технологій.

Ефективно проведений моніторинг дає його суб’єктам інформацію про реальний стан і рівень організації виховної роботи, допущені помилки, напрями усунення останніх, оскільки прогалини у роботі суб’єктів завжди позначаються на рівні вихованості студентів. У такому тлумаченні можемо стверджувати про механізм активної суб’єкт-суб’єктивної взаємодії із залученням суб’єктів виховної роботи до свідомого вдосконалення своєї діяльності, що дає змогу сформувати в них вміння проектувати власну діяльність, спрямовану на досягнення запланованого результату. Отже, в процесі системного здійснення моніторингу суб’єктами виховної роботи виявляються недоліки в її організації та проведенні, усунення яких передбачає вдосконалення змісту, форм та методів і визначення конкретних проблем із подальшим їх вирішенням.

У ході дослідження нами було визначено, що підвищенню рівня моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі сприятиме сукупність таких педагогічних умов:

1) компетентність суб’єктів моніторингової діяльності (викладачів і студентів) для забезпечення належної реалізації моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі;

2) забезпечення суб’єктів моніторингової діяльності змістово-процесуальним інструментарієм та інформаційно-методичним оснащенням;

3) постійний аналіз суб’єктами моніторингової діяльності результатів моніторингу, оцінка та коригування організації виховної роботи задля її оптимізації.

Практична реалізація завдань моніторингу організації виховної роботи вищим навчальним закладом (внутрішній моніторинг) здійснюється зазвичай на трьох рівнях – університетському, факультетському та кафедральному. Тоді активними організаторами та учасниками виховної роботи в університеті є органи студентського самоврядування та самі студенти. Враховуючи зазначене вище, нами визначено ще один рівень моніторингу організації виховної роботи рівень студентського самоврядування. На кожному з окреслених рівнів суб’єктами організації виховної роботи, а у нашому випадку вони є і суб’єктами моніторингу, вирішуються певні завдання.

Інтегрована діяльність усіх суб’єктів виховного процесу (в контексті нашого дослідження суб’єктів моніторингу) спрямовується на пошук нових педагогічних технологій, на визнання пріоритету їх самовиховання.

Органи студентського самоврядування спрямовують свою діяльність на оптимізацію навчально-виховного процесу, реалізацію обліку та контролю за навчанням, дисципліною, розвиток активності, ініціативи та відповідальності за доручену справу, формування життєвої позиції, соціальної зрілості. Саме студентське самоврядування виступає засобом практичної підготовки студентів до майбутньої діяльності керівника, організатора, управлінця.

Під моніторинговою компетентністю педагога вищого навчального закладу розуміється сукупність знань, умінь, навичок, а також комплекс особистісних якостей, які забезпечують ефективність моніторингу всіх сторін педагогічного процесу або виховних систем.

На основі проведеного аналізу нами під компетентністю суб'єктів моніторингової діяльності розуміється їх глибока обізнаність із теоретичними основами моніторингу та виховної роботи, здатність проводити моніторингову діяльність, аналізувати її результати та здійснювати їх коригування з метою виведення організації виховної роботи на якісно новий рівень.

Нами встановлено, що моніторингова компетентність суб'єктів організації виховної роботи у вищому навчальному закладі включає:

1) спеціальні знання і вміння;
2) особистісні якості, які є визначальними для успішності здійснення моніторингу.

Ураховуючи ідеї Л. Москальової, визначено такі групи умінь для проведення моніторингової діяльності: інформаційні (уміння сприймати, збирати та відбирати інформацію, систематизувати, аналізувати, структурувати, узагальнювати, оцінювати, адаптувати, візуалізувати, вербалізувати, трансформувати та транслювати тощо); діагностичні (уміння проводити процедури діагностування, обробки його результатів тощо); прогностичні (уміння цілепокладання, передбачення кінцевого результату, інтуїтивне прогнозування процесу, формулювання гіпотези, цілей, завдань, виявлення закономірностей, а також умов, пошуку резервів, коригування тощо); проектувальні (уміння ціле покладання, створення умов, планування, проектування, конструювання, моделювання, структурування, технологізації тощо); аксіологічні (уміння вибору об'єкта та форми контролю, відбір параметрів, зіставлення результатів з нормами, самоорганізація, саморегуляція тощо); креативні (уміння уяви, схематизації, типізації, акцентування, гіперболізації, передбачення, реконструювання, модернізації тощо); інтелектуальні (уміння систематизації, узагальнення, аналізу, синтезу, класифікації, абстрагування, усвідомлення, виокремлення загального, одиничного, цілепокладання, рефлексії); дослідницькі (уміння найти та актуалізувати проблему, формувати цілі, завдання, предмет, об'єкт і гіпотезу, засвоїти та планувати методи дослідження, провести спостереження, експеримент, обробити результати дослідження, сформулювати висновки тощо); комунікативні (уміння встановити контакти, обмінятися інформацією, вербальне та невербальне спілкування, уміти будувати взаємодію тощо); управлінські (уміння організувати управління, мотивувати, цілепокладати, інформувати, організовувати, контролювати, коригувати, відслідковувати діяльність) [7].

На основі проведеного аналізу під показниками (індикаторами) моніторингу організації виховної роботи розуміються статистичні дані про стан організації виховної роботи, моніторингову компетентність суб'єктів виховної роботи, цілеспрямованість і систематичність проведення виховної роботи, її ефективність.

Показникам (індикаторам) притаманні такі характеристики: вони мають бути кількісними, але означають більше, ніж просто числовий вираз; вони є носіями зведеної інформації про важливі аспекти функціонування чи розвитку освітньої сфери; індикатори передбачають інформування безпосередніх учасників та всіх зацікавлених осіб (студентів, педагогів, керівників структурних підрозділів вищого навчального закладу); вони є засобами діагностики, їх використовують для аналізу та прийняття рішень [6].

Здійснений аналіз педагогічної та соціологічної літератури дав змогу визначити вимоги до системи показників (індикаторів), а саме:

– урахування потреб системи вищої освіти, враховуючи основні напрями модернізації;
– охоплення всіх напрямів сфери вищої освіти;
– повнота та конкретність критеріїв, їх доцільність і однозначність, можливість кількісно оцінити більшість із них;
– орієнтація на потреби зовнішніх користувачів інформацією (інтегровані показники – для всіх груп споживачів інформації, узагальнені індикатори – для необмеженої кількості категорій користувачів);
– зіставлення отриманих показників з національними індикаторами, що характеризують якість організації виховної роботи у вищих навчальних закладах;
– циклічність в оцінюванні, відстеження об'єктів моніторингу протягом всього звітного періоду;

– гнучкість самого процесу оцінювання, здійснення його відповідно до можливих змін пріоритетів у роботі;

– дотримання морально-етичних норм під час відбору показників та збору інформації, що має конфіденційний характер [1].

Зокрема Т. Лукіна наголошує, що система показників повинна бути: необмеженою за кількістю показників; самодостатньою, тобто система має містити такий набір індикаторів, який буде достатнім для того, щоб здійснювати різнобічний аналіз та приймати відповідні управлінські рішення; повною, тобто охоплювати різні аспекти та складові системи освіти; адекватною основним цілям і завданням, які постають перед конкретним етапом розвитку системи освіти та моніторинговим дослідженням освітньої сфери; динамічною, тобто час від часу систему індикаторів і критеріїв якості освіти потрібно переглядати й уточнювати відповідно до її мети та пріоритетних напрямів реформування освітньої сфери; легкою в обчисленнях та вимірюваннях [5].

Таким чином, можемо констатувати, що процесуальна складова моніторингу організації виховної роботи передбачає наявність системи методів проведення моніторингу: використання теоретичних, емпіричних методів та методів математичної статистики. Так, В. Вербець зазначає, що у системі соціально-педагогічного моніторингу найбільш широко використовуються такі методи наукового аналізу процесів організації виховної роботи: експертне опитування відповідною вибіркою експертів); включене спостереження за різними видами та способами здійснення виховної роботи; анкетування студентів та викладачів; тестування психологічних, соціальних та професійних рис молоді; методи загальної семіотики – порівняння, зіставлення та узагальнення результатів, аналізу навчальних документів [3].

На сьогодні у науковій та практичній діяльності широко використовуються інформаційні засоби моніторингу. Як правило, це соціолого-педагогічні дослідження, в яких порушуються питання оперативного інформування громадськості про результати моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі та ін. [4].

На підставі зазначеного вище можемо констатувати, що організація проведення моніторингу передбачає:

1) створення робочої групи;
2) постановку мети, визначення об’єктів, встановлення термінів;
3) з’ясування суті моніторингу – збір інформації шляхом спостережень, співбесід, тестування, анкетування, опитування, відвідування занять, проведення виховних заходів, під час яких відбувається аналіз і систематизація отриманої інформації;
4) розробку рекомендацій і пропозицій щодо подальшої діяльності, формулювання висновків та оприлюднення результатів.

Отже, ми дійшли висновку, що використання обґрунтованих критеріїв та показників, авторитетних джерел даних, складання опитувальників, залучення кваліфікованих виконавців, експертів для контролю за проведенням моніторингу уможливлює отримання об’єктивних даних щодо рівня організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, передбачення її прогалин, вироблення та застосування превентивних заходів щодо їх вчасного усунення або уникнення з метою виходу на нову систему організації виховної роботи.

Висновки. Практика переконливо свідчить, що за результатами моніторингу визначається: компетентність педагогічного персоналу вищого навчального закладу; організацію виховної роботи (підготовка, проведення та оцінювання виховних закладів); організацію виховної роботи структурними підрозділами вишу; участь студентського самоврядування у виховній роботі та ін. Таким чином, аналізуючи результати моніторингу, слід насамперед визначити:

1) відповідність плану виховної роботи потребам, можливостям та інтересам студентів і викладачів;
2) відповідність змісту, форм і методів організації виховної роботи завданням, які визначені планом виховної роботи;
3) відповідність співпраці суб’єктів виховної роботи поставленій меті;
4) відповідність спрямованості виховної роботи формуванню в студентів різних особистісних компетентностей (моральність, працьовитість та підприємливість);
5) рівень активності і самодіяльності студентів, їх участь у виховних справах;

6) узгодженість планів роботи факультетів (інститутів) з програмами та концепціями виховної роботи у вищому навчальному закладі, їх відповідність загальнодержавним програмам та ін.

Звідси логічним є висновок, що результативність моніторингу організації виховної роботи аналізується за такими критеріями:

1) чіткість цілей визначення та планування виховної роботи у вищому навчальному закладі;

2) ефективність застосовуваних змісту, форм і методів її проведення;

3) результативність суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі організації на здійсненні виховної роботи.

Отже, об'єктивна оцінка результатів моніторингу забезпечує коригування організації виховної роботи, що, в свою чергу, сприяє підвищенню компетентності суб'єктів моніторингу, особистісному зростанню студентів і викладачів, а також пошуку нових змісту, форм і методів організації виховної роботи з подальшим їх утіленням у модифікованій системі організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Андреев В.И. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования / В.И. Андреев // Педагогический мониторинг качества образования. – Казань : КГУ, 1999. – С. 4–16.

2. Бабкина Е. Мониторинг классного руководителя [Электронний ресурс] / Е. Бабкина, В. Хабин. – Режим доступа : http:www.ug.ru/00.53/pd3.htm

3. Вербець В.В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі : методологія, методика, організація : монографія / В.В. Вербець – Рівне : РДГУ, 2002. – 309 с.

4. Деякі питання організації виховної роботи : лист МОН України № 1/9 – 595 від 23.08.12 [Електронний ресурс] // Директор школи. – 2012. – № 22. – С. 44. – Режим доступу: http:// osvita.ua/legislation /Ser _osv/ 30820 /

5. Лукіна Т.О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти / Т.О. Лукіна // Вісник «Тестування і моніторинг в освіті»/ Гол.ред. С.А. Раков – Харків: Факт, 2005. – С. 16–20.

6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – 3-е изд., испр. и доп. – М: Интеллект – Центр, 2005. – 424 с.

7. Москальова Л.Ю. Актуальні проблеми організації і управління виховним процесом у вищих навчальних закладах / Л.Ю. Москальова // Науковий вісник ПДПУ ім.. К.Д. Ушинського: зб.наук. праць. – Одеса, 2008. – № 6–7. – С. 115–122.

8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www/zakon.rada.gov.ua.

References

1. Andreev, V.I. (1999). *Pedahohicheskii monitorinh kak sistemnaia diahnostika kachestva obrazovaniia* [Pedagogical monitoring as a system diagnostics of a quality of education]. *Pedahohicheskii monitorinh kachestva obrazovaniia* [Pedagogical monitoring of the quality of education]. Kazan, KSU Publ., pp. 4-16 (In Russian).

2. Babkina, E. & Khabin, V. *Monitorinh klassnoho rukovoditelia* [Monitoring of a form-master]. Available at: http://www.ug.ru/00.53/pd3.htm. (In Russian).

3. Verbets, V.V. (2002). *Sotsialno-pedahohichnyi monitorynh u vuzi : metodolohiia, metodyka, orhanizatsiia* [Social-pedagogical monitoring at higher institution : methodology, methodic, organization]. Rivne, RSHU Publ., 309 p. (In Ukrainian).

4. *Deiaki pytannia orhanizatsii vykhovnoi roboty : lyst MON Ukrainy № 1|9-595 vid 23.08.12* (2002). [Some questions of organization of educational work : message of a Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/9-595 of 23.08.12]. *Dyrektor shkoly* [School Director], no. 22, pp. 44. Available at: http://osvita.ua/legislation /Ser _osv/ 30820 / (In Ukrainian).

5. Lukina, T.O. (2005). *Monitorynh yak mekhanizm informatsiinoho zabezpechennia upravlinnia yakistiu osvity* [Monitoring as a mechanism of informational assurance of management of

a quality of education]. *Visnyk Testuvannia i monitorynh v osviti* [Testing and monitoring in education]. Kharkiv, Fact Publ., pp. 16-20 (In Ukrainian).

6. Maiorov, A.N. (2005). *Monitoring v obrazovanii* : 3-e izd., ispr. i dop. [Monitoring in education : 3rd ed., corr. i dop.]. Moscow, Intellect-Tsentre Publ., 424 p. (In Ukrainian).

7. Moskaliova, L.Yu. (2008). *Aktualni problemy orhanizatsii i upravlinnia vykhovnym protsesom u vyshchykh navchalnykh zakladakh* [Actual problems of organization and management of an educational process at higher institutions]. *Naukovyi visnyk PDPU im. K.D. Ushynskoho : zb. nauk. prats* [Naukovyi Visnyk PDPU named after K.D. Ushynskyi]. Odesa, no. 6-7, pp. 115-122 (In Ukrainian).

8. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz prezydenta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku no. 344/2013* [National Strategy of development of education in Ukraine on a period till 2021 year: The Decree of the President of Ukraine on the 25 of June 2013 no. 344/2013]. Available at: http//www/zakon.rada.gov.ua.

В данной статье рассматривается сущность содержания, форм и методов мониторинга качества воспитательной роботы в высшем учебном заведении. Определено, что именно от качества проведения мониторинга в большой степени зависит активизация воспитательной работы. Доказано, что объективная оценка результатов мониторинга способствует повышению компетентности субъектов мониторинга, личностному росту студентов и преподавателей, а также поиску нового содержания, форм и методов организации воспитательной работы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, ВУЗ, субъект мониторинга, компетентность, воспитательная работа, оценка результатов.

The essence of content, forms, and methods of monitoring the quality of organization of educational work at higher education institutions is discussed in the article. It was determined that the activation of educational work depends to a great extend on the quality of realization of monitoring. The practical realization of tasks of monitoring the organization of educational work is done on three levels – university, faculty, and department. It is proved that the objective appraisal of results of monitoring ensures the improvement of organization of educational work and promotes the rise of competency of the subjects of monitoring and personal development of students and teachers.

Key words: monitoring, competency, subject of monitoring, quality of education, higher education, competence, educational work, evaluation of results.

Одержано 3.03.2017.

УДК 37.015.3

І.М. КОФАН,
кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології і психології управління Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Л.В. БЄЛОВА,
студентка Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТИЦИПАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто особистісну обумовленість феномену антиципації, яка дозволила виділити основні детермінанти педагогічної антиципації та визначити особистісні характеристики вчителя, що сприяють антиципаційній спроможності. Завдяки проведенню факторного аналізу виокремлено найбільш значущі та взаємопов'язані з педагогічною антиципацією особистісні характеристики вчителів.

Ключові слова: педагогічна антиципація, вчителі, індивідуально-психологічні детермінанти.

Постановка проблеми. Індивідуальність, особистість педагога, його антиципаційна спроможність набуває в останній час все більшої актуальності. Розуміння та аналіз індивідуальних характеристик людини призводить до пояснення та передбачення її поведінки. Тож на шляху до дослідження індивідуальної своєрідності професійної діяльності та поведінки вчителя виступає аналіз особливостей педагогічної антиципації. Значущість антиципаційних здібностей в педагогічній діяльності неможливо недооцінити. Успішність професійної сфери вчителя неможлива без такої здібності, як уміння передбачати. Окремими науковцями висвітлюється проблема педагогічної антиципації, серед яких І.Г. Батраченко та Л.О. Регуш. Важливість дослідження педагогічної антиципації та більш чи менш узагальнене визначення феномену можна зустріти у працях Б.С. Гершунського, М.Т. Громкової, Н.В. Кузьміної, І.Ф. Ісаєва, А.Ф. Присяжної, В.І. Загвязинського, Е.Г. Костяшкіна, В.А. Сластеніна, В.А. Якуніна та ін.

Дослідження О.А. Сичова, В.Д. Менделевича, Д.О. Ніколенко, К.Є. Романової, Н.Є. Суміної, Г.В. Кучер дали можливість проаналізувати особистісну обумовленість феномену антиципації та вплив особистісних характеристик вчителів на їх антиципаційну спроможність. Недостатня вивченість і суперечливість цієї проблематики в науковій літературі обумовила вибір даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато науковців у своїх працях підходили близько до поняття «педагогічна антиципація», тим самим спонукавши сучасних дослідників до вивчення цього феномену в педагогіці. Л.О. Регуш, Т.С. Шеховцова, В.О. Лисичкін розглядають специфіку педагогічної антиципації у її структурі, поділяючи процес антиципації на три стадії: предпрогнозування, прогнозування та постпрогнозування [8; 9]. Т.С. Шеховцова педагогічну антиципацію визначає як науковий вид вищої форми передбачення задля отримання достовірної випереджальної інформації про розвиток об'єктів педагогічного процесу з метою оптимізації змісту, методів, засобів, форм навчальної діяльності [9]. Більшість науковців, що досліджували антиципацію в педагогічній діяльності, підкреслюють необхідність знання сутності та логіки педагогічного процесу, без якого неможливе прогнозування в цій сфері. Багатьма дослідниками серед психологів та педагогів усвідомлюєть-

© *І.М. Кофан, Л.В. Бєлова, 2017*

ся гостра необхідність розвитку антиципаційних здібностей як професійно важливої якості в професії вчителя [1; 2; 4; 7; 8]. Педагогічна антиципація дає змогу визначити перспективи розвитку виховання, підібрати шляхи вдосконалення особистості учня, сформулювати конкретну особистість, наприклад, педагога, психолога [2; 6; 7; 8].

Деякі вчені пояснюють феномен антиципації особистісною обумовленістю, підкреслюючи зв'язок антиципаційної здатності з усіма лініями розвитку особистості (Г.В. Кучер, О.А. Сичов, С.Д. Максименко, І.О. Лучкіна, В.О. Ядов, К.Є. Романова, Дж. Келлі та багато ін.). До внутрішніх ресурсів особистості, що обумовлюють антиципаційну спроможність, належать: конституційно обумовлені властивості (особливості нервової системи та темпераменту), когнітивні ресурси (пізнавальні процеси, формально – логічний та соціальний інтелект), афективний, вольовий та поведінковий потенціали особистості.

Тісний взаємозв'язок педагогічної антиципації та всіх детермінант розвитку особистості відзначили у своїх дослідженнях І.Г. Батраченко, Т.В. Кубриченко, В.В. Коваленко. Автори наводять практично значущі рекомендації педагогам задля цілеспрямованого формування антиципування у дітей. Раніше науковцями пропонувались рекомендації розвинення педагогічної антиципації лише у контексті вправ розвитку читацької майстерності (Н.В. Бурдова, Т.Б. Булигіна, Г.О. Бакуліна, О.М. Корольова) [2;3]. Л.О. Регуш та Н.В. Жукова відзначають, що розвиток антиципаційної здатності підпорядкований загальними закономірностями психічного розвитку людини. Новоутворення кожного вікового періоду підготовлені попередніми ступенями розвитку.

Проаналізувавши основні підходи до вивчення особистісної обумовленості феномену антиципації, можна припустити, що певні риси особистості можуть бути індикаторами здатності до антиципування.

Формулювання мети. Метою даної роботи є визначення індивідуально-психологічних детермінант педагогічної антиципації шляхом дослідження можливого взаємозв'язку між особистісними характеристиками вчителів та їх педагогічною антиципацією.

Виклад основного матеріалу. Загальною гіпотезою проведеного дослідження є твердження про те, що існує взаємозв'язок між особистісними характеристиками вчителів та їх педагогічною антиципацією. Базуючись на теоретичних дослідженнях К.Є. Романової, О.А. Сичова, В.Д. Менделевича, Л.О. Регуш, Н.В. Суміної, можна висунути такі емпіричні гіпотези: 1) існує взаємозв'язок між антиципаційними здібностями вчителів та рівнем їх самоактуалізації, а саме такими її параметрами: компетентність у часі, підтримка, сенситивність до себе, уявлення про природу людини, синергія, контактність, пізнавальні потреби; 2) існує взаємозв'язок між особливостями перебігу фрустраційних реакцій педагога та його здатністю до антиципації; 3) особистісний профіль педагога та його антиципаційна здатність є взаємопов'язаними явищами.

Дослідження проводилось на базі ЗОШ № 1, 2, 5, 6 міста Селидове та ЗОШ № 17, 18, 19 міста Гірник Донецької області. В дослідженні взяли участь 92 педагоги, з яких 46 осіб гуманітарного та 46 осіб природничого профілю. Для з'ясування рівня розвиненості антиципаційних здібностей та індивідуально-психологічних властивостей педагога були використані такі психодіагностичні засоби: тест антиципаційної спроможності В.Д. Менделевича, «Здатність до антиципації» Л.О. Регуш, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, самоактуалізаційний тест та тест фрустраційних реакцій С. Розенцвейга. Статистична перевірка здійснювалась за допомогою факторного аналізу, також використовувався критерій U-Манна-Уітні.

У рамках нашого дослідження виявлявся взаємозв'язок індивідуально-психологічних характеристик лише з особистісно-ситуативним та часовим компонентами антиципаційної спроможності, адже просторовий компонент, на нашу думку, практично не має відношення до педагогічного процесу. Були виділені усі фактори, що пов'язані з особистісно-ситуативним компонентом антиципаційної спроможності (із загальної кількості компонентів (25) значущими виявились 8) та усі фактори, що мають зв'язок з часовим компонентом антиципації (було виділено 23 компоненти, значущими з яких виявились 7). Оскільки цим компонентам значення не завдавали, то можна стверджувати лише про наявність або відсутність зв'язку між ознаками та його силу.

На першому етапі був виявлений зв'язок особистісно-ситуативного компонента антиципаційної спроможності зі шкалами 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кет-

телла. Результати свідчать, що особистісно-ситуативний компонент антиципаційної спроможності має значущий зв'язок з багатьма індивідуально-психологічними якостями педагогів. Виявилося, що цей компонент найбільше пов'язаний з такими шкалами, як замкнутість – відкритість, емоційна нестабільність – емоційна стабільність, боязкість – сміливість, спокій – тривожність, залежність від групи – самостійність та розслаблення – емоційна напруженість. Трохи менше особистісно-ситуативний компонент антиципаційної спроможності пов'язаний зі шкалами реалізм – чутливість, підозрілість – довірливість, практичність – мрійливість, низький – високий самоконтроль. Взагалі не має зв'язку особистісно-ситуативний компонент антиципаційної спроможності з такими шкалами опитувальника, як конкретне мислення – абстрактне мислення, підпорядкованість – домінантність, стриманість – експресивність, низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, прямолінійність – проникливість та консерватизм – радикалізм.

Аналіз взаємозв'язку особистісно-ситуативного компонента антиципаційної спроможності зі шкалами Самоактуалізаційного тесту показав таке. Найбільш значущим виявився зв'язок зі шкалами контактність, компетентність у часі та гнучкість поведінки. Трохи менший зв'язок спостерігався за шкалами підтримка, сенситивність та спонтанність. Взагалі зв'язку не виявлено за шкалами ціннісні орієнтації, самоповага, самоприйняття, уявлення про природу людини, синергія, пізнавальні потреби, креативність та прийняття агресії.

Взаємозв'язок особистісно-ситуативного компонента антиципаційної спроможності зі шкалами тесту фрустраційних реакцій Розенцвейга виявлений лише за спрямованістю реакції: екстрапунітивна або інтрапунітивна, адже здатність до антиципації у міжособистісних стосунках може обумовлювати тип реакції на фруструючу ситуацію. Тож для більш високих показників педагогічної антиципації характерний інтрапунітивний тип реакції. Зв'язку з імпунітивною спрямованістю реакції не виявлено. За типом реакції (перешкодно-домінантний, егозахисний або необхіднісно-завзятий) жодних статистично значущих зв'язків не виявлено.

Результати пошуку взаємозв'язку особистісно-ситуативного компонента антиципаційної спроможності зі шкалами тесту «Здатність до прогнозування» Л.О. Регуш показали значущі результати за усіма шкалами. Найбільш тісний зв'язок спостерігався за шкалами аналітичність та загальна прогностичність. Такі дані, скоріш за все, обумовлені тим, що методика В.Д. Менделевича та тест Л.О. Регуш в цілому досліджують один й той же феномен.

Загалом, за часовим компонентом антиципаційної спроможності зв'язків зі шкалами інших методик, що використані у нашому дослідженні, значно менше.

Більш тісний взаємозв'язок часового компонента антиципаційної спроможності зі шкалами 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла виявлений за шкалами емоційна стабільність – емоційна нестабільність, підозрілість – довірливість, практичність – мрійливість, спокій – тривожність. Також значущі, але менш сильні зв'язки відзначаються за шкалами боязкість – сміливість, консерватизм – радикалізм, розслаблення – емоційне напруження. За шкалами замкнутість – відкритість, конкретне мислення – абстрактне мислення, підпорядкованість – домінантність, стриманість – експресивність, низька нормативність поведінки – висока нормативність поведінки, реалізм – чутливість, прямолінійність – проникливість, залежність від групи – самостійність, низький або високий самоконтроль значущих взаємозв'язків взагалі не виявлено.

Результати пошуку взаємозв'язку часового компонента антиципаційної спроможності зі шкалами Самоактуалізаційного тесту (САТ) показали, що часовий компонент антиціпацийної спроможності найбільш сильно пов'язаний з компетентністю у часі. Також знайдені зв'язки зі шкалами підтримка, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність та контактність.

Аналіз взаємозв'язку часового компонента антиципаційної спроможності зі шкалами тесту фрустраційних реакцій Розенцвейга показав, що жодних статистично достовірних зв'язків ні за спрямованістю реакції, ні за типом реакції не знайдено.

Також відстежено взаємозв'язок часового компонента антиципаційної спроможності зі шкалами тесту «Здатність до прогнозування» Л.О. Регуш. Значущі результати виявлені за усіма шкалами. Найбільш тісний зв'язок спостерігався за шкалами аналітичність, перспективність та загальна прогностичність.

Отже, у нашому дослідженні антиципаційна спроможність виявилася досить сильно пов'язаною з особистісними характеристиками, що описують емоційну сферу людини. Це

можна пояснити тим, що педагогічна робота передбачає значні емоційні навантаження. Цей зв'язок узгоджуються з теорією В.Д. Менделевича щодо обумовленості невротичних розладів антиципаційною неспроможністю.

Виявилося, що найбільше з особистісними характеристиками пов'язаний особистісно-ситуативний компонент антиципаційної спроможності. Це може бути обумовлено тим, що цей компонент вказує на передбачення у комунікації з іншими людьми, що притаманно професії педагога. Тож необхідність постійного контакту з іншими людьми у рамках педагогічної діяльності детермінує отримані результати щодо наявності взаємозв'язку антиципаційної спроможності з якостями, що стосуються взаємовідносин з оточуючими, такі як замкнутість – відкритість, залежність від групи – самостійність, підозрілість – довірливість, низький – високий самоконтроль, контактність.

Окрім іншого, у рамках якісного аналізу нашого дослідження були підраховані загальні показники антиципаційної спроможності педагогів (за тестом антиципаційної спроможності В.Д. Менделевича). В результаті виявилося, що у 35 % респондентів (32 педагоги) загальний показник відповідає антиципаційній неспроможності. Це відповідає третині нашої вибірки. Відповідно, у 60 осіб (65 %) наявна висока антиципаційна спроможність.

Окремо було підраховано антиципаційну спроможність за її компонентами. Виявилося, що у 33 % (30 респондентів) наявна особистісно-ситуативна антиципаційна неспроможність, та у 27 % (25 респондентів) виявлено антиципаційну неспроможність за часовим її компонентом.

Тож виявляється, що досить велика кількість педагогів загальноосвітніх шкіл мають труднощі у педагогічній антиципації. На нашу думку, це можна пояснити тим фактом, що більша частина наших досліджуваних – це педагоги з досить значним стажем роботи, що, з одного боку, передбачає деякий рівень професійного вигорання, оскільки це робота з людьми, а з іншого боку – передбачає деяку ригідність та консерватизм. Отже, емоційне вигорання може обумовлювати стомленість, а консерватизм і ригідність – це відсутність гнучкості у поглядах та поведінці. Маючи такі характеристики, можливо, досить важким стає завдання передбачувати події. Тому досить зрозумілим стає той факт, що більшість педагогічних працівників не полюбляють нововведення в системі освіти та не можуть швидко перебудувати свою поведінку. До цікавого висновку дійшли Е.Л. Носенко та Н.В. Грисенко про те, що стійкість до вигорання можна розвивати самовдосконаленням на підґрунті універсальних цінностей, запропонованих М. Селігманом та К. Петерсоном [5]. Детермінантами самовдосконалення дослідниці розглядають: мудрість, сміливість, гуманність, справедливість, помірність, трансцендентність.

Оскільки у нашому дослідженні брали участь педагоги різного профілю, то загальні результати антиципаційної спроможності (за тестом антиципаційної спроможності В.Д. Менделевича) у цих групах порівнювалися. Порівняння здійснювалось за допомогою статистичного критерію U-Манна-Уітні. Значення критерію дорівнювало 2,24, тож були виявлені значущі розбіжності на рівні $p \leq 0,05$. Виявилося, що у педагогів природничого профілю антиципаційна спроможність значно вище, ніж у педагогів гуманітарного профілю. Наявність значущих розбіжностей між педагогами гуманітарного та природничого профілю можна пояснити індивідуальним стилем викладання та впливом особливостей предмета на стиль мислення, який посилюється зі збільшенням досвіду. Так, природничий профіль передбачає встановлення багатьох причинно-наслідкових зв'язків та особливий стиль мислення і поглядів на світ, що може бути пов'язано з антиципаційною спроможністю.

Отже, з огляду на отримані результати дослідження ми отримали часткове підтвердження першої та другої емпіричних гіпотез. Третя емпірична гіпотеза знайшла повне підтвердження у рамках нашого дослідження. Таким чином, наша загальна гіпотеза, в основу якої було покладено твердження стосовно того, що існує взаємозв'язок між особистісними характеристиками вчителів та їх педагогічною антиципацією, підтвердилася.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані результати дозволяють здійснити цілеспрямований розвиток компонентів здібності до педагогічної антиципації та передбачити можливі психологічні труднощі антиципаційної спроможності вчителів і побудувати потрібну психолого-профілактичну та консультаційно-корекційну роботу. Проведене дослідження доводить доцільність використання різних прийомів та технік корекції песимізму, емоційної нестабільності, тривожності, боязкості, емоційної напруженості, підозрілості

та розвитку відкритості, оптимізму, сенситивності, самостійності, самоконтролю, особистісного зростання, адекватної самооцінки, комунікативних навичок з метою розвинення антиципаційної здатності і, як наслідок, підвищення професійної компетентності працівників освіти. Для розвитку конкретних індивідуально-психологічних детермінант, що взаємопов'язані з педагогічною антиципацією, можна використовувати: тренінг навичок спілкування, тренінг вирішення проблем чи постановки досягнення цілей, тренінг життєстійкості та ін.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини проблеми. У зв'язку з цим можливе подальше проведення більш глибокого аналізу виявлених значущих зв'язків антиципаційної спроможності з індивідуально-особистісними якостями педагогів, взаємозв'язку антиципаційних здібностей педагогів з особливостями їх роботи, наприклад, типом закладу освіти, методами роботи (робота у рамках традиційної державної освіти, Вальдорфський метод, метод М. Монтессорі тощо). Подальшого розвитку потребує також вивчення мотиваційного компонента прогностичної діяльності вчителів, дослідження ціннісно-змістовної сфери вчителів та визначення критеріїв процесу вдосконалення антиципаційної спроможності вчителів.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя /И.Н. Андреева// Эмоциональный интеллект: статьи, тесты, тренинги.– 2009.– № 27. – С. 110 – 113.

2. Бакулина Г.А. Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе / Г.А. Бакулина// Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 17–21.

3. Батраченко І.Г. Зазирнути в майбутнє або Антиципація в дошкільному віці / І.Г. Батраченко, Т.В. Кубриченко, В.В. Коваленко // Дошкільне виховання – 2010. – №5. – С. 5–10.

4. Батраченко І.Г. Психологія антиципації: монографія / І.Г. Батраченко. – Д.: Видавництво ДНУ, 2009. – 264 с.

5. Носенко Е.Л. Новий підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е.Л. Носенко, Н.В. Грисенко // Проблеми сучасної психології. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 490–500.

6. Присяжная А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А.Ф. Присяжная. – Челябинск, 2006. – 380 с.

7. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего/ Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 353 с.

8. Черанева Е.К. Развитие способности к социально-перцептивному предвидению у студентов – будущих учителей: автореф. дис. … канд. психол. наук. / Е.К. Черанева – СПб., 2002. – 163 с.

9. Шеховцова Т.С. Структура процесса прогнозирования в профессиональной деятельности педагога / Т.С. Шеховцова // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики – 2009. – С. 163 – 168.

References

1. Andreyeva, I.N. (2009) *Emotsional'naya kompetentnost' v rabote uchitelya* [Emotional competence in the work of teacher]. Emotional intelligence: articles, tests, training, no. 27, pp. 110–113. (In Russian)

2. Bakulina, G.A. (2000). *Sushchnost' i rol' antitsipatsii v pedagogicheskom protsesse* [The nature and role of antitsipation in the pedagogical process]. Pedagogy, no. 10, pp. 17-21. (In Russian).

3. Batrachenko, I.G. (2010). Zazirnuti v majbutnє abo Antitsipaciya v doshkil'nomu vitsi [To look into the future or Anticipation at pre-school age]. Pre-school education, no. 5, pp. 5-10. (In Ukrainian)

4. Batrachenko, I.G. (2009) *Psyhologiya antitsipatsii: monografiya* [Anticipation psychology: monograph]. Dnipro, DNU, 264 p. (In Ukrainian).

5. Nosenko, E.L. (2010). *Novyi pidhid do doslidzhennya "tsinnostei u dii": perevagy, dosvid, zastosuvannya dlya vyvchennya chinnykiv emotsiinogo vygorannya pedagoga* [A new ap-

proach to the study of "values in action": the advantages, experience, application to the study of factors of emotional burnout of the teacher]. Problems of modern psychology, Kyiv, vol. 10, pp. 490–00. (In Ukrainian).

6. Prisyazhnaya, A.F. (2006). *Pedagogicheskoye prognozirovanie v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: metodologiya, teoriya, praktika: dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk: 13.00.08.* [Pedagogical forecasting in continuing teacher education: methodology, theory, practice: thesis of doctor of pedagogical Sciences: 13.00.08]. Chelyabinsk, 380 p. (In Russian).

7. Regush, L.A. (2003). *Psihologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego.* [Psychology prediction: progress in the knowledge of the future]. SPb: speech, 353 p. (In Russian)

8. Cheraneva, E.K. (2002) *Razvitiye sposobnosti k social'no-pertseptivnomu predvideniyu u studentov – budushchih uchitelei: Avtoref. diss… kand. psihol. nauk.* [Development of the ability to social-perceptual foreknowledge of students – future teachers: Avtoref. Diss... kand. of psychol. Sciences]. SPb, 353 p. (In Russian).

9. Shekhovtsova, T.S. (2009). *Struktura protsessa prognozirovaniya v professional'noi deyatel'nosti pedagoga* [The structure of the forecasting process in professional activity of a teacher]. Topical issues of modern pedagogy and psychology, pp. 163-168. (In Russian).

В статье рассмотрена личностная обусловленность феномена антиципации, которая позволила выделить основные детерминанты педагогической антиципации и определить личностные характеристики учителя, способствующие антиципационной способности. Благодаря проведению факторного анализа выделены наиболее значимые и взаимосвязанные с педагогической антиципацией личностные характеристики учителей.

Ключевые слова: педагогическая антиципация, учителя, индивидуально-психологические детерминанты.

In the article the personal conditionality of anticipation phenomenon has been considered, which allowed to identify the main determinants of pedagogical anticipation and to determine personal characteristics of teachers that contribute to anticipating abilities. Due to conducting the factor analysis the most significant personal characteristics of teachers interrelated with pedagogical anticipation have been identified.

Key words: pedagogical anticipation, teachers, individual psychological determinants.

Одержано 14.02.2017.

УДК 159.9:37.013

І.В. ОЛІЙНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена результатам порівняльного аналізу термінологічного апарату, що використовується для позначення феномену «вигорання». Визначено специфіку педагогічної діяльності, фактори, причини та симптоми виникнення даного явища. Окреслено основні напрями профілактики професійного вигорання фахівців педагогічної сфери. Проаналізовано основні властивості конструкту «професійне вигорання» як специфічного різновиду професійних деструкцій. Акцентовано на необхідності дослідження динаміки структури професійного вигорання у процесі професіоналізації особистості.

Ключові слова: педагог, професійне вигорання, емоційне вигорання, професійні деструкції, профілактика синдрому вигорання.

Постановка проблеми. У сучасному соціумі відбувається значна кількість соціально-економічних змін, що впливають на виконання особистістю своєї професійної діяльності та на ставлення до неї.

Відомо, що саме емоційна складова життєдіяльності особистості значною мірою визначає сприйняття себе і оточення як позитивного чи негативного, забезпечує відчуття безпеки та дозволяє розкрити всі свої ресурси, а отже, підвищити якість життя в цілому.

Будь-яка професія має свої складні сторони, комплекси психотравмуючих факторів, що впливають на життя людей. Особливо сильні негативні ураження особистості притаманні числу професій системи «людина-людина». Не виключенням є і професія педагога.

Професійна деформація особистості – це об'єктивне явище, негативні наслідки якого можуть бути еліміновані тільки за допомогою інших, непрофесійних факторів (соціалізації, виховання тощо). Це процес і результат впливу суб'єктних якостей людини, сформованих відповідно до специфіки певного виду професійної діяльності, на особистісні властивості цілісної індивідуальності працівника [3].

Професія педагога є однією з найбільш соціально значущих. Цей постулат ґрунтується на тому факті, що даний вид діяльності пов'язаний з формуванням суспільної свідомості, культурного надбання та потреб людей. З давніх-давен в руках педагога – доля поколінь, майбутнє людського суспільства.

У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, відповідальністю та складністю збільшується ризик розвитку синдрому «професійного вигорання».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питання професійного та емоційного вигорання зверталися такі науковці, як: В. Бойко, Н. Водоп'янова, Е. Грінгласс, Л. Китаєв-Смик, К. Маслач, В. Орел, О. Рукавішніков, Н. Самоукіна, Х. Дж. Фрейденбергер, І. Фрідман, В. Шауфелі, Р. Шваб, Л. Юр'єва та інші.

Формулювання цілей статті. Даний феномен достатньо ґрунтовно висвітлений у науковій літературі, однак на сьогодні мало звертається уваги на ефективні психолого-педагогічні технології, спрямовані на профілактику виникнення даного явища та зниження ризику формування і появи професійної кризи в цілому.

© *І.В. Олійник, 2017*

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність є стресогенною і потребує значних резервів самовладання та саморегуляції. У результаті емоційного напруження, що виникає у педагога у процесі здійснення ним професійної діяльності, виникає подальше зниження стійкості психічних функцій та зниження працездатності.

Перш ніж розглянути заходи щодо профілактики професійного вигорання, звернемося до аналізу поглядів науковців щодо визначення дефініції «синдром вигорання».

Прояв феномену «професійне вигорання» у групах фахівців суб'єкт-суб'єктної сфери взаємодії має специфіку, зумовлену особливостями професійної діяльності педагогів, які більшою мірою схильні до емоційного виснаження та редукції професійних досягнень.

З точки зору концепції стресу, автором якої є Г. Сельє, професійне вигорання – це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому – стадія виснаження, що характеризується вираженим зниженням енергетичного тонусу і ослабленням нервової системи. Емоційний захист у формі вигорання, на думку автора, є невід'ємним атрибутом особистості [5].

Дослідник поняття «синдром вигорання» Р. Кочюнас визначає його як складний психофізіологічний феномен, що супроводжується емоційним, розумовим та фізичним виснаженням через довготривале емоційне навантаження [11].

На думку Д. Грінберга, професійне вигорання – це несприятлива реакція особистості на стрес, який вона отримала у процесі здійснення професійної діяльності, що містить психофізіологічні та поведінкові компоненти [4].

Науковець О. Рукавішніков однією зі складових професійного вигорання розглядає синдром емоційного вигорання як негативне психологічне явище, що виявляється через психоемоційне виснаження, розвиток дисфункціональних професійних установок і зниження професійної мотивації [14].

Як професійну деструкцію особистості, що виявляється у вигляді стійких психічних переживань, а також в змінах якості, структури і вмісту професійної діяльності, даний конструкт розглядає Н. Водоп'янова [7, с. 29].

Феномен «емоційне вигорання» В. Бойко визначає як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на психотравмуючі впливи. Вигорання, на думку автора, – це набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки, зокрема функціональний стереотип, що дозволяє особистості дозувати та економно витрачати енергетичні ресурси [5].

Цінними у контексті нашого дослідження виявилися погляди В. Орел, який, здійснивши аналіз та узагальнення наукових поглядів щодо трактування поняття «вигорання» [8, с. 11], акцентуючи на індивідуальних та організаційних факторах виникнення даного явища, визначає його як стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери.

Досліджуючи феномен емоціного вигорання, Є. Ільїн розглядає його як специфічний вид хронічного стану осіб, професія яких передбачає роботу з людьми, тобто професіоналів, які здійснюють спільну діяльність, в якій неможливо елімінувати емоційний вплив одного суб'єкта діяльності на інший [2].

Дослідниця Т. Ронгінська розглядає вигорання як симптомокомплекс, що охоплює всі структурні рівні особистості: соціально-психологічний (віддзеркалює зміни у сфері міжособистісних відносин); особистісний (зміна особистісних рис); мотиваційний (якісна і змістовна зміна мотивації); регулятивно-ситуаційний (відображає зміну станів і емоційних відносин) [13].

У дослідженнях Л. Китаєва-Смика [10] доведено, що при низькому рівні психологічної культури, недостатньому розвитку комунікативних здібностей, навичок саморегуляції значна частина педагогів починає страждати на соматичні та нервово-психічні хвороби.

Дослідниця Н. Булатевич емоційне вигорання розглядає з позиції психогенного розладу та пояснює причину його виникнення професійною дезадаптацією, що пов'язана з поведінковим стилем [6, с. 15].

Аналіз визначень поняття «вигорання» дав змогу виявити, що більшість авторів під даним конструктом розуміють професійний феномен, що складається з комплексу негативних (деструктивних) симптомів і містить три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень.

З урахуванням поглядів авторів та після узагальнення підходів щодо визначення сутності дефініції «професійне вигорання» нами було сформульовано власне розуміння дослі-

джуваного явища. Професійне вигорання педагога – це деструктивні зміни особистості, що виникають, розвиваються та проявляються в процесі її професіоналізації як комплекс негативних симптомів, що мають стадіальний характер і виявляються в емоційному виснаженні, деперсоналізації і редукції професійних досягнень та призводять до зниження ефективності професійної діяльності й порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Варто зазначити, що професія педагога в силу своєї специфіки є стресогенною, оскільки передбачає залученість у довготривалий емоційно складний процес спілкування з особами різного віку, соціального статусу.

Професійна діяльність педагога передбачає наявність певних знань, педагогічних умінь, і, звичайно, особистісних якостей. Наявність деяких особистісних характеристик дозволяє зменшити емоційне напруження, але повністю його позбутися неможливо.

Серед факторів, що призводять до професійного вигорання, можна визначити такі:

– специфіка педагогічного спілкування, що полягає у багаточисельних та інтенсивних контактах у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
– обмеження професійних очікувань у відношенні до особистісних досягнень студентів;
– необхідність постійного оновлення наукового, методичного та дидактичного змісту подачі навчального матеріалу;
– наявність почуття тривоги за рівень засвоєння й подачі інформації;
– складність та непередбачуваність виникнення педагогічних ситуацій;
– професія педагога є публічною, що потребує особливих зусиль і викликає емоційне перенавантаження, яке може стати причиною «вигорання»;
– педагогічна діяльність пов'язана зі значним фізичним та емоційним навантаженням, з суперечливими думками та почуттями, що призводить до виснаження емоційних ресурсів та виникнення стресового стану;
– деякі педагоги не отримують задоволення від своєї діяльності, оскільки їм здається, що всі зусилля – марні; наслідком такої оцінки власної ефективності може бути низький рівень соціальної адаптації (підвищена тривожність, неупевненість у собі, емоційна нестійкість, низький рівень самооцінки тощо);
– професія педагога передбачає необхідність у підвищенні кваліфікації та рівня професіоналізму, стажуванні, володінні інноваційними технологіями та методами викладання, веденні науково-дослідної роботи, що, у свою чергу, призводить до інтелектуальних та фізичних перенавантажень.

Психологічне перевантаження в процесі роботи педагогів викликає професійне вигорання, яке в цілому можна описати як синдром «емоційного вигорання», що може проявлятися у збільшенні кількості конфліктів, у байдужості до переживань іншої особистості, у втраті відчуття цінності життя, упевненості у власних силах та внутрішніх ресурсах.

На сьогодні можна констатувати три основні фактори, що впливають на синдром професійного вигорання:

– особистісний (якщо професійна діяльність сприймається як работа, що не є значущою для особистості, то зазначений синдром буде розвиватися швидше, бо невдоволеність професійним зростанням та установкою на піддтримку асоціюється з розвитком «згорання» [9];
– рольовий (наявність високого рівня відповідальності за покладені обов'язки виступає додатковим стресогенним фактором, що в результаті може спровокувати виникнення професійного вигорання);
– організаційний (вигорання пов'язане з тим, що професійна діяльність може бути неправильно організованою).

Американські дослідники К. Маслач і С. Джексон для означення феномену «професійне вигорання» запропонували трикомпонентну систему, в структурі якої визначають емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію власних прагнень.

1. Емоційне виснаження (хронічна втома, знижується настрій, іноді вже при одній лише думці про роботу, спостерігається порушення сну, дифузні тілесні недуги, посилюється схильність до хвороб).

2. Деперсоналізація-дегуманізація (ставлення особистості до колег та до тих, хто потребує її допомоги, стає негативним, навіть цинічним, з'являється почуття провини, людина обирає автоматичне «функціонування» і у будь-який спосіб уникає навантажень; деперсоналізація проявляється в деформації стосунків з іншими людьми).

3. Редукція професійних досягнень (переживання власної нерезультативності (особистість страждає від нестачі успіху, визнання, а також від втрати контролю над ситуацією, постійно відчуває власну неспроможність і надмірність у вимогах, що висувають до неї).

Дослідниця К. Маслач у наукових розвідках [16, 17] висловлює думку про те, що «згорання» не є неминучим, ймовірніше варто здіснити профілактичні заходи, які можуть попередити, послабити або виключити виникнення даного конструкту. Вона наголошує, що більшість з причин емоційного виснаження міститься не лише в особистісних характеристиках людей, а і у певних соціальних та ситуативних факторах [17, с. 118].

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволив виокремити основні властивості професійного вигорання як специфічного різновиду професійних деструкцій:

1) пов'язане з емоційним виснаженням особистості, під яким розуміється почуття емоційного спустошення та втоми, викликаної власне діяльністю;

2) призводить до особливих форм деперсоналізації особистості, що проявляються у цинічному ставленні до діяльності та його суб'єктів;

3) супроводжується редукцією та недооціненням фахівцем своїх професійних досягнень, що пов'язано з виникненням почуття некомпетентності у своїй професійній сфері, акцентуванні уваги на невдачах;

4) є суто професійним явищем, тобто фіксується і проявляється у специфічних умовах професійної діяльності та розвитку;

5) здійснює негативний вплив на всі сторони особистості та її поведінку, знижуючи, в кінцевому результаті, ефективність професійної діяльності та задоволеність діяльністю;

6) є незворотнім – його неможливо повністю подолати в ході спеціальних форм впливу, можна лише загальмувати розвиток;

7) являє собою регрес професійного розвитку, оскільки зачіпає особистість у цілому, руйнує її і здійснює негативний вплив на ефективність професійної діяльності;

8) є загальнопрофесійним феноменом і не обмежене лише однією професійною сферою, а виявляється і у непрофесійному житті;

9) усвідомлюється суб'єктом – це виявляється у відтворенні ним основних його симптомів та прагненні змінити роботу, а також реалізації даного прагнення;

10) здійснює суттєвий вплив на основні параметри професійної діяльності та професійної ідентичності;

11) може з'явитися на початку професійного становлення як результат невідповідності між вимогами професії та домаганнями особистості [15].

Загальновідомим є факт, що будь-яке негативне явище легше попередити, ніж подолати. Саме тому профілактика є одним із головних напрямків запобігання виникненню професійного вигорання. Попередження появи симптомів зазначеного явища варто здійснювати, на наш погляд, за рівневою системою (рис. 1).

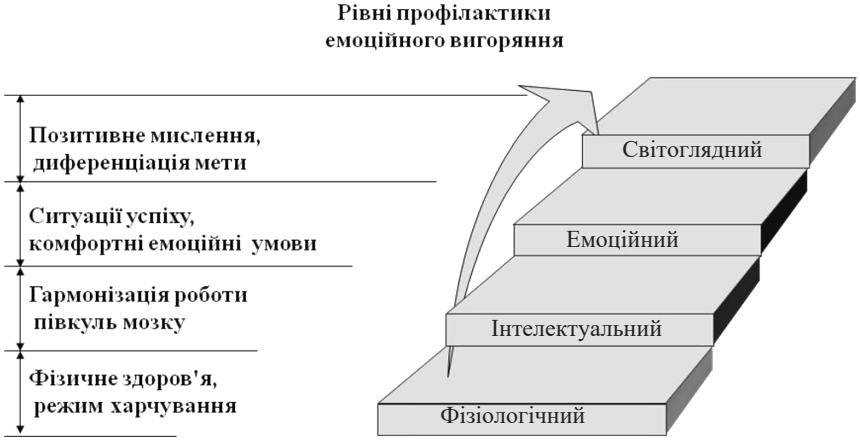

Рис. 1. Рівні профілактики професійного вигорання

Психологічна профілактика професійних деформацій базується на формуванні самоефективності, упевненості у власних силах, вмінні правильно розрахувати свої ресурси та вчасно поповнити їх, навичок адекватної оцінки результатів власної діяльності (рефлексія).

Варто зауважити, що у процесі психокорекційної роботи з педагогами увагу треба акцентувати не на стані безпорадності та слабкості, а на розвитку аксіологічного та акмеологічного потенціалів і формування внутрішніх ресурсів адаптаційної енергії.

Сучасна освітня система вимагає від особистості педагога швидкого реагування на щоденні події, точності його дій і належного рівня сформованості його емоційної сфери. Педагог як суб'єкт освітньо-виховного процесу здійснює вплив на особистість через призму сформованості власної актуально-цілісної сфери саме тому, якщо він схильний до емоційного вигорання, він потребує не лише психотерапевтичної допомоги, але і набуття конструктивних навичок саморегулювання суб'єктивної особистісної сфери.

Розглянемо деякі напрями профілактичної та психокорекційної роботи щодо попередження та подолання синдрому професійного вигорання.

У процесі профілактичної роботи щодо попередження професійного вигорання доцільними можуть бути такі дії, як: виявлення власного стилю реагування на стресову ситуацію, розширення поведінкового репертуару, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, робота щодо зміни установки, використання технік зняття напруги тощо.

Саме тому найбільш ефективною формою профілактики даного явища вважаємо тренінгові заняття та коучинг.

У межах профілактики означеної проблеми тренінг розглядаємо як запланований процес модифікації (зміни) ставлення, знання чи поведінкових навичок педагогів у стресовій ситуації через набуття навчального досвіду з метою досягнення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та подальшого успішного здійснення професійної діяльності. Залежно від змісту проблеми варто використовувати індивідуальні та групові тренінги («Азбука спілкування», «Емоційна сфера», «Резонансне лідерство» тощо), у ході яких відпрацовуються навички самодіагностики ознак професійного стресу та конструктивні шляхи його подолання (формування адаптивних копінг-стратегій). У процесі тренінгів пропонуємо використовувати елементи арт-терапії, а саме: ізотерапію, казкотерапію, символдраму, музичну терапію та метафорично-асоціативні карти).

Розглядаючи метод коучингу послуговувалися визначенням T. Gallwey та визначили його як неформальний метод у формі консультативної підтримки, завдяки якій відбувається розкриття потенціалу особистості з метою максимального підвищення його ефективності в процесі здійснення професійної діяльності.

Особистісний коучинг полягає у постановці та максимально швидкому досягненні мети шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів, засвоєнні передових стратегій отримання результату.

Трансформаційний коучинг передбачає цілісний і багаторівневий підхід щодо вивільнення і розвитку прихованих ресурсів відповідно потреб особистості.

Під час тренінгових занять та коучингів дійовими елементами можуть бути саморегуляція, метод асоціювання, створення груп психодрам.

Саморегуляція (підтримка емоційного та фізичного самопочуття, усвідомлене керування емоційним станом). Серед основних методів саморегуляції найбільш ефективними є:

– нервово-м'язова релаксація (виконання комплексу вправ, що складаються з чергування максимальних навантажень з розслабленням груп м'язів, завдяки чому знімається напруження з окремих частин тіла або усього тіла в цілому, що викликає зменшення емоційного напруження);

– ідіомоторне тренування (як і попередня, дана техніка полягає у послідовному напруженні та розслабленні м'язів тіла, але вправи виконуються не реально, а подумки; даний метод заснований на реально доведених фактах (дослідження І. Павлова та «ефект Карпентера»), що підтверджують подібність стану м'язової тканини у процесі реального та уявного руху. Може застосовуватися як самостійний метод зниження тонусу м'язів і як прийом мисленнєвого самопрограмування в стані релаксації);

– сенсорна репродукція образів (розслаблення за допомогою уявлення образів, цілісних ситуацій, що асоціюються з відпочинком (прогулянка в лісі, відпочинок на морі тощо), зосереджуючись на правильному диханні та приємних відчуттях, що виникають в різних частинах тіла під дією уявної ситуації);

– аутогенне тренування (полягає у самонавіюванні та аутосугестії, що здійснюються через вербальні формулювання – самонакази; відбувається формування зв'язків між самонаказми та психофізіологічними процесами).

Метод асоціювання (комплекс вправ, що допомагають подолати дисоційовані стани шляхом занурення у стан асоціації; з цією метою розроблені комплекси вправ, що допомагають напрацювати корисні способи асоціювання-дисоціювання [1, с. 228].

Ще одним екологічним методом, на наш погляд, є організація *групи психодрами*, де широкого застосування набуває рольова гра та елементи імпровізації життєвих ситуацій, призначених для більш повного розкриття внутрішнього світу особистості [12, с. 74].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Синдром емоційного вигорання у педагогів, як стан особистості, що виникає в процесі професійної діяльності, являє собою складний процес орієнтації особистості у власному інтраіндивідуальному просторі, що містить психокоституційні особливості і суб'єктивно-особистісне ставлення до професійної діяльності, яке виявляється у порушенні аутоідентифікації особистості, злитті із середовищними впливами на основі емоційної залученості.

Центральним психологічним утворенням особистості, що забезпечує профілактику синдрому емоційного вигорання у педагогів, є аутопсихологічна компетентність, що являє собою здатність орієнтуватися в інтраіндивідуальному просторі, керувати ним та змінювати, удосконалюючи та розвиваючи свою особистість та професіоналізм.

Ефективність профілактики синдрому емоційного вигорання у педагогів визначається, насамперед, сукупністю психологічних умов:

– інтерпсихологічних (психологізація середовища навколо педагога – лонгітюдна психодіагностика тих складових особистості, що виявилися найбільш уразливими та психолого-педагогічне консультування, що містить психолого-педагогічне просвітництво та психологічні тренінги);

– інтрапсихологічних (формування у педагогів аутопсихологічної компетентності).

Список використаних джерел

1. Акиндинова И.А. Методы психологической помощи работе с последствиями синдрома эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий / И.А. Акиндинова. Психологический журнал. – 2001. – Т. 17. – № 4. – С. 56–72.

2. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 23 с.

3. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносов – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

4. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. / В.А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.

5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2006. – 472 с.

6. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигоряння вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» / Н.М. Булатевич. – К., 2004. – 19 с.

7. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

8. Емоційне вигорання. упоряд. В. Дудяк – К.: Главник, 2007. – 127 с.

9. Кирхлер Э. Мотивация в организациях. Психология труда и организационная психология / Э. Кирхлер, К. Родлер. – Харьков: Гуманитарный центр. – 2004. – 168 с.

10. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 368 с.

11. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 122 с.

12. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта. – 2001. – 190 с.

13. Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 85–95.

14. Рукавишников А.А. Опросник психического выгорания для учителей. Руководство / А.А. Рукавишников. – Ярославль, 2011. – 14 с.

15. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности: монография / В.Е. Орел. – Ярославль: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

16. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / Christina Maslach and Julie Golberg // Applied and preventive Psychology. – 1998. – Vol. 7. – P. 63–74.

17. Maslach C., 1978 (б). Job burnout: How people cope // Public Welfare. – 36(2). – P. 56–58.

References

1. Akindinova, I.A. (2001). *Metody psikholohicheskoi pomoshchi rabote s posledstviiami emotsionalnoho vyhoraniia spetsialistov pomohaiushchikh professii* [Methods of psychological help to work with the consequences of the syndrome of emotional burnout of specialists helping professions]. *Psikholohichiskii zhurnal* [Psychological journal], vol. 17, no. 4, pp. 56-72 (In Russian).

2. Babich, O.I. (2007). *Lichnoctnye resursy preodoleniia sindroma professionalnoho vyhoraniia pedahohov. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [Personal resources to overcome the syndrome of professional burnout of teachers. Abstr. cand. psych. sci. diss.]. Khabarovsk, 23 p. (In Russian).

3. Bezsonov, S.P. (2004). *Professionalnaia deformatsiia lichnosti* [Professional deformation of personality]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 272 p. (In Russian).

4. Bodrov, V.A. (2000). *Informatsionnyi stress* [Information stress]. Moscow, PER SE Publ., 352 p. (In Russian).

5. Boiko, V.V. (2006). *Enerhia emotsii v obshchenii : vzhliad na sebia i na druhikh* [Energy of emotions in communication: a view of oneself and others]. Moscow, Filin Publ., 472 p. (In Russian).

6. Bulatevich, N.M. (2004). *Syndrom emotsiinihi vyhoriannia vchytelia. Avtoref. dys. kand. psykh. nauk* [Syndrome of emotional burnout teacher. Abstr. cand. psych. sci. diss.]. Kyiv, 19 p. (In Ukrainian).

7. Vodopianova, N.E. & Starchenkova, E.S. (2005). *Sindrom vyhoraniia : diahnostika i profilaktika* [Burnout syndrome : diagnosis and prevention]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 336 p. (In Russian).

8. In V. Dudiak (Ed.). (2007). *Emotsiine vyhoriannia* [Emotional burnout]. Kyiv, Hlavnik Publ., 127 p. (In Ukrainian).

9. Kirkhler, E. & Rodler, K. (2004). *Motivatsiia v orhanizatsiiakh. Psikholohiia truda i orhanizatsionnaia psikholohiia* [Motivation in organizations. Psychology of work and organizational psychology]. Kharkov, Humanitarnyi tsentr Publ., 168 p. (In Ukrainian).

10. Kitaev-Smyk, L.A. (1983). *Psikholohia stressa* [Psychology of stress]. Moscow, Nauka Publ., 368 p. (In Russian).

11. Kurliand, Z.N. (1992). *Pedahohocheskie sposobnosti i professionalnaia ustoichivost* [Pedagogical abilities and professional stability]. Odessa, 122 p. (In Russian).

12. Mitina, L.M. & Asmakovets, E.S. (2001). Emotsionalnaia hibkost uchitelia: psikholohicheskoe soderzhanie, diahnostika, korrektsiia [Emotional flexibility of the teacher: psychological content, diagnosis, correction]. Moscow, Flinta Publ., 190 p. (In Russian).

13. Rohinskaia, T.I. (2002). *Sindrom vyhoraniia v sotsialnykh profesiiakh* [Burnout syndrome in social occupations]. *Psikholohichiskii zhurnal* [Psychological journal], no. 3, pp. 85-95 (In Russian).

14. Rukavishnikov, A.A. (2011). *Oprosnik psikhicheskoho vyhoraniia dlia uchitelei* [Mental burnout questionnaire for teachers]. Yaroslavl, 14 p. (In Russian).

15. Orel, V.E. (2005). *Sindrom psikhicheskoho vyhoraniia lichnosti* [Syndrome of mental burnout of a person]. Yaroslavl, Institut psikholohii RAN Publ., 330 p. (In Russian).

16. Maslach, C. & Golberg. J. (1998). Prevention of burnout : New perspectives. Applied and preventive Psychology, vol. 7, pp. 63-74.

17. Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. Public Welfare, no. 36(2), pp. 56-58.

Статья посвящена результатам сравнительного анализа терминологического аппарата, используемого для обозначения феномена «выгорания». Определена специфика педагогической деятельности, факторы, причины и симптомы возникновения данного явления. Определены основные направления профилактики профессионального выгорания специалистов педагогической сферы. Проанализированы основные свойства конструкта «профессиональное выгорание» как специфической разновидности профессиональных деструкций. Акцентировано внимание на необходимости исследования динамики структуры профессионального выгорания в процессе профессионализации личности.

Ключевые слова: педагог, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, профессиональные деструкции, профилактика синдрома выгорания.

The article is devoted to the results of comparative analysis of terminology on “burnout” phenomenon. The peculiarities of educational activities, factors, causes and symptoms of the phenomenon have been investigated. The basic directions of professional burnout prevention have been determined. The main properties of the concept «professional burnout» as a special kind of professional destruction have also been explored. The issue of studying the dynamics of professional burnout structures during the process of individual professionalization has been paid attention to.

Key words: teacher, professional burnout, emotional burnout, professional degradation, prevention of burnout syndrome.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.015.3

О.Л. ПЕРЕДЕРІЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та практичної психології Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто особливості формування самооцінки старшокласників. На підставі діагностики здійснено порівняльний аналіз показників самооцінки учнів вальдорфської школи та учнів навчально-виховного комплексу (гімназії). Визначено основні чинники, що відповідають концептуальним положенням вальдорфської педагогіки як цілісної, гуманістично спрямованої педагогічної системи та позитивно впливають на формування самосвідомості учнів, зокрема на їхню самооцінку.

Ключові слова: концепція нової школи, самосвідомість учнів, самооцінка, вальдорфська педагогіка, оцінка, педагогічний вплив, методична система.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні поставила нові завдання перед школою, саме тому головною метою освітньої діяльності стало виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації.

У Концепції нової української школи, зазначено, що вона «буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [1, с. 5].

При цьому важливою умовою саморозвитку та самореалізації людини є розвиток самосвідомості, зокрема її оціночного компонента – самооцінки особистості.

Безперечно, на розвиток самооцінки дитини впливає безліч чинників: родина, оточення, учнівський колектив, засоби масової інформації тощо. Проте, на наш погляд, ще одним важливим фактором формування самооцінки дитини є система педагогічних впливів, зумовлена філософією, основними принципами, методичними вимогами педагогічної системи, на якій будується навчання у конкретному освітньому закладі. Саме тому дослідження особливостей формування самооцінки учнів вальдорфської школи є актуальним та своєчасним.

Аналіз останніх досліджень. Самооцінка особистості як феномен самосвідомості (складова Я-концепції) знайшла широке відображення у сучасній психолого-педагогічній науці. Дослідження самооцінки та основних чинників, що впливають на неї, широко представлені у працях Р. Бернса, І. Беха, Л. Божович, Л. Виготоського, І. Кона, С. Куперсміта, М. Розенберга, Ю. Швалба та інших відомих вітчизняних та закордонних педагогів та психологів. Проте проблема впливу педагогічної системи, зокрема вальдорфської педагогіки, на формування самооцінки учнів поки що не знайшла відображення у наукових публікаціях.

Формулювання мети. Мета статті – проаналізувати особливості самооцінки старшокласників, що навчаються у вальдорфських школах України, визначити психолого-педагогічні чинники, що відповідають філософії, основним принципам, вимогам цієї педагогічної системи, та впливають на процес формування самооцінки учнів старшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психолого-педагогічній літературі самооцінка особистості представлена як складне особистісне утворення, що сприяє усвідомленню власної ідентичності та є незалежним від зовнішніх впливів. Таким чином, самооцінка виступає як оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших

© *О.Л. Передерій, 2017*

людей. Це найбільш істотний, найбільш вивчений і науково обґрунтований елемент самоусвідомлення особистості [2].

Самооцінка складається на основі пізнання людиною себе, що є особливо актуальним для підліткового та юнацького віку та має враховуватися у процесі навчання та виховання.

За змістом самооцінка розрізняється як завищена, занижена та адекватна. Саме остання найбільшою мірою сприяє здоровому розвитку особистості. Завищена або занижена – ускладнюють цей процес. Те, як людина оцінює себе, – переживання гідності, самозадоволення, самоповага або приниження, почуття неповноцінності частково залежить від її соціального статусу, але ще більш від оцінок, які вона отримує від значущих для неї осіб.

На думку відомих психологів Р. Бернса, І. Копа та інших, позитивне ставлення до себе, самоповага сприяють збереженню внутрішньої стабільності особистості, її саморегуляції та самореалізації. Формування заниженої самооцінки може призводити до розвитку почуття неповноцінності, нестійкості «образу Я», тривоги, емоційної напруженості [2, с. 139]. Оцінна складова самосвідомості, безперечно, є важливим регулятором поведінки. Від неї залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач.

Головне новоутворення перехідного віку, за Л. Виготським, – це те, що тепер «у драму розвитку вступає нова діюча особа, новий якісно своєрідний фактор – особистість самого підлітка. У зв'язку з виникненням самосвідомості для підлітка стає можливим більш глибоке розуміння інших людей. Соціальний розвиток, котрий приводить до утворення особистості, набуває в самосвідомості основи для подальшого розвитку» [3, с. 123]. Таким чином, основним новоутворенням підліткового віку, за Л. Виготським, є розвиток рефлексії та самосвідомості, що нерозривно пов'язано з формуванням самооцінки.

Водночас, на думку Д. Ельконіна, відповісти на питання «Хто я такий», вирішити проблеми формування емоційного ставлення до себе, становлення самооцінки можна лише шляхом зіткнення з реальністю [8]. Такою реальністю для дитини є безліч чинників: родина, друзі, оточення, захоплення, соціальні мережі тощо. Важливим компонентом цієї реальності є також система педагогічних впливів, обумовлена філософією, основними принципами, організацією навчального процесу, методикою викладання, засобами взаємодії, що покладені в основу педагогічної системи, за якою працює школа.

Учителі вальдорфської школи прагнуть свідомо керувати процесом виховання особистості шляхом урахування дії усіх прихованих чинників, звертають увагу на систему оцінок, якими людина характеризує себе й інших, динаміку змін цих оцінок, щоб краще зрозуміти індивідуальність кожного учня, завжди бачити її в контексті відносин із сукупністю референтних груп, глибоко розуміти соціальну сутність особистості, якими б індивідуальними не виявилися її прояви.

Головним орієнтиром для вальдорфської школи є особистість конкретного учня, для якого вчитель створює «виховну програму» відповідно до рівня розвитку інтелекту, емоційно-вольової сфери, темпераменту, самооцінки тощо.

Критерієм ефективності навчання є не зовнішні оцінні показники успішності, а досягнення, можливі для кожного конкретного учня. Оцінки в балах не виставляються до 8-го класу. Оцінювання здійснюється на змістовній та рефлексивній основах. Учителі також прагнуть навчити дітей самостійно оцінювати результати власної роботи, при цьому обговорюється, що можна покращити, що можна чи потрібно змінити тощо [6].

Важливим чинником формування самооцінки старшокласників є можливість реалізувати себе у різних видах діяльності: проектах, практиках, заняттях з технологій, мистецтва тощо. При цьому створюється атмосфера творчої взаємодії, взаємної поваги, підтримки. Особлива роль в організації життєдіяльності школи належить учителю. У вальдорфських школах основний вчитель працює з дітьми з 1-го по 6–8-й класи, що допомагає дітям пережити кризу підліткового віку та адаптуватися до нових вимог старшої школи.

На нашу думку, система педагогічних впливів, покладених в основу діяльності вальдорфської школи, позитивно впливає на розвиток учнів, забезпечуючи їхню емоційну стабільність, можливості самопізнання та формування адекватної самооцінки. Про це свідчать данні дослідження самооцінки учнів вальдорфських шкіл України (Дніпро, Кривий Ріг, Київ, Одеса) та навчально-виховного комплексу (гімназії) м. Дніпра.

Для діагностики особливостей емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів старших класів були використані методики, адекватні віку та завданням дослідження: особистісні опитувальники, анкети, бесіди, спостереження.

Самооцінка учнів досліджувалася за допомогою тесту С. Будассі. У дослідженні взяло участь 276 учнів 9–11-х класів, 139 юнаків та 137 дівчат.

Як свідчать дані опитувальника, занижена самооцінка спостерігається в 11% вальдорфських та 27% учнів загальноосвітньої школи, при цьому дещо більшою є кількість юнаків, які мають занижену самооцінку порівняно з кількістю дівчат; 66% вальдорфських учнів мають адекватну самооцінку, що, на наш погляд, є свідченням прагнення до самовдосконалення та саморозвитку. Водночас це може бути проявом достатньо високого рівня сформованості індивідуальних Я-концепцій старшокласників та сприяти їх соціальній адаптації. Порівняння особливостей самооцінки учнів вальдорфської школи на різних вікових етапах (початкова школа, середні та старші класи) свідчить також про розвиток певної критичності стосовно себе, що стимулює самопізнання та самовиховання.

Звертає на себе увагу і той факт, що серед учнів НВК практично відсутні діти з адекватною самооцінкою. Натомість переважна кількість має завищену самооцінку. Таку тенденцію ми пояснюємо тим, що старші класи НВК – це гімназичні класи, куди діти відбираються за результатами тестування та якістю знань та оцінок на попередніх етапах навчання. Унаслідок цього у старшокласників складається неадекватно високий рівень очікувань та оцінки власних можливостей. З одного боку, це підтримує їх упевненість у собі, а з іншого – призводить до конфліктності, проблем у відносинах, недооцінки інших людей. Такі особливості учнів гімназійних класів, безперечно, потрібно враховувати вчителям та вихователям (класним керівникам) при плануванні та організації виховної роботи.

Дослідження щодо ставлення до себе відбувалося за допомогою тесту Р. Пантелєєва «Методика дослідження ставлення до себе».

Відкритість та внутрішня чесність респондентів переважно виражена помірними показниками, глибоко усвідомлюють власне Я 18% підлітків, які навчаються у загальноосвітній школі, та 24% учнів вальдорфської школи, тих, хто не бажає усвідомлювати і видавати інформацію про себе, відповідно, – 18 і 12%.

Більш самовпевненими є учні гімназії: це ті юнаки і дівчата, у яких відсутнє внутрішнє емоційне напруження, проте їх проблемою може стати завищений рівень самооцінки, що може призводити до конфліктів у спілкуванні. Почуття невпевненості у собі характерне для 16% учнів НВК та 10% учнів вальдорфської школи, це підлітки, самооцінка яких може бути заниженою, що призводить до виникнення проблем у самореалізації.

Показники за шкалою «Самокерівництво» свідчать, що певна частина підлітків схильні піддаватися впливу як обставин, так і інших людей. Водночас досить високий показник кількості учнів, які схильні покладати відповідальність за власну долю та вчинки виключно на себе: 32% у загальноосвітній та 38% у вальдорфській школі.

Показники за шкалою «Дзеркальне Я» свідчать, що більшість обстежуваних в обох групах упевнені, що вони здатні викликати у інших людей повагу, схвалення і розуміння, і значно менша кількість (14% у загальноосвітній та 8% у вальдорфській школі) очікують від оточення протилежних почуттів стосовно до себе.

Оцінки за шкалою «Самоцінність» також свідчать, що в цілому для опитуваних характерне відчуття власної цінності, зацікавленість у власному Я, тобто позитивна емоційна оцінка себе. Ці дані майже збігаються з оцінками шкали «Самоприйняття», що вказує на прагнення старших підлітків відчувати себе дорослими, значущими, такими, що позитивно сприймаються іншими людьми. Більш стабільні показники при цьому спостерігаються у старшокласників, які навчаються у вальдорфській школі.

Водночас дані за шкалою «Самоприхильність» свідчать, що 44% підлітків, які навчаються у загальноосвітній школі, і 32% тих, хто відвідує вальдорфську школу, не завжди мають бажання щось змінювати у собі, що може гальмувати процес особистісного зростання та самореалізації.

Внутрішні конфлікти притаманні 12% учнів НВК та 8% старшокласників вальдорфської школи, незважаючи на те, що переважно за цією шкалою отримані помірні показники. Те саме стосується і показників за шкалою «Самозвинувачення» : високі значення тут ми бачимо у 16% учнів НВК та у 6% учнів вальдорфської школи.

На підставі аналізу даних, отриманих за допомогою тестування, бесід та спостереження можна зробити висновок, що учні вальдорфської школи мають більш оптимальні та стабільні показники, що характеризують ставлення до себе в юнацькому віці. Водночас певна частина підлітків обох груп потребує корекції ставлення до себе та самооцінки. Це стосується як заниженої, так і завищеної самооцінки, адже неадекватне оцінювання себе може негативно впливати на спілкування та формування статусу особистості у соціальній групі. При цьому слід зазначити, що проблеми із самооцінкою є більш характерними для учнів загальноосвітньої школи (гімназії): це, насамперед, необґрунтовано завищена самооцінка. На наш погляд, більш адекватна самооцінка вальдорфських учнів сприяє формуванню їх прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Самооцінка підлітків змінюється відповідно до вікових особливостей. В учнів вальдорфської школи вона є більш виваженою та стабільною. Діти високо оцінюють власне уміння працювати руками, що свідчить про ефективність занять з технологій, де підлітки навчаються за спеціальними вальдорфськими програмами. Водночас у ситуаціях, коли наявний неадекватно високий рівень самооцінки, для учнів обох груп важливого значення має набувати спеціально організована педагогічна корекція.
2. У підлітковому віці відбувається процес розвитку самосвідомості, формується відповідне ставлення до себе як соціального об’єкта. Позитивне ставлення до себе більш притаманне учням вальдорфської школи: вони більш упевнені у власному майбутньому, відчувають себе більш захищеними та спокійними.
3. Аналіз даних щодо самооцінки старшокласників свідчить, що більшість учнів вальдорфської школи схиляються до адекватної самооцінки, на відміну від учнів загальноосвітньої школи (гімназії), де більшість має завищену самооцінку.
4. Стабільна самооцінка учнів вальдорфської школи сприяє зниженню рівня тривожності. Бесіди та педагогічне спостереження підтверджують, що старшокласники є більш емоційно стабільними, на наш погляд, це свідчить про сприятливий мікроклімат та позитивний вплив педагогічної системи на розвиток особистості.
5. Проведена діагностика переконує, що вальдорфська школа створює нові можливості для становлення та розвитку адекватної самооцінки, формування позитивного ставлення до себе, зниження особистісної тривожності учнів.
6. Порівняння результатів діагностичного обстеження учнів вальдорфської та загальноосвітньої шкіл демонструє стабільну тенденцію до розвитку особистості (зокрема її самооцінної складової) учнів вальдорфської школи, що підтверджує наявність сприятливих умов для розвитку самосвідомості особистості у навчально-виховному процесі, побудованому на засадах вальдорфської педагогіки.
7. Як свідчать дані психологічної діагностики та педагогічні спостереження, учні вальдорфської школи є більш впевненими у власному майбутньому, вони в переважній більшості позитивно ставляться до школи, навчання, мають розвинену сферу комунікацій, стабільну (близьку до адекватної) самооцінку, що підтверджує тезу про позитивний вплив вальдорфської педагогіки на формування самосвідомості учнів, зокрема її оцінного компонента.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи/ – К.: МОНУ, 2017. – 33 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.
3. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. СПб.: Питер, 2009. – 400 с.
5. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
6. Програми для вальдорфських шкіл України / за ред. С.Г. Крамаренко. – Київ: Генеза, 2012. – 271 с.

7. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В.К. Загвоздкина. – М. : Народное образование, 2005. – 528 с.

8. Эльконин Д.Б. Возрастная психология: учеб. пособ. / Д.Б. Эльконин – М.: Альма-Матер, 2005. – 256 с.

References

1. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* (2017). [The new Ukrainian school. Concept for reforming secondary school]. Kyiv, MONU Publ., 33 p. (In Ukrainian).

2. Berns, R. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [Development of self-concept and education]. Moskva, Prohress Publ., 421 p. (In Russian).

3. Vyhotskyi, L.S. (2000). *Psykholohiia* [Psychology]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 1008 p. (In Russian).

4. Bozhovych, L.I. (2009). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sank-Peterburh, Piter Publ., 400 p. (In Russian).

5. Kaprara, Dzh. & Servon, D. (2003). *Psykholohiia lichnosti* [Psychology of Personality]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 640 p. (In Russian).

6. Kramarenko S.H. (Ed.). (2012). *Prohramy dlia valdorfskykh shkil Ukrainy* [Applications for Waldorf schools Ukraine]. Kyiv, Heneza Publ., 271 p. (In Ukrainian).

7. Zahvozdkina V.K. (Ed.). (2005). *Uchebnye prohrammy valdorfskykh shkol* [Waldorf school curricula]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 528 p. (In Russian).

8. Elkonin, D.B. (2005). *Vozrastnaia psikholohiia* [Age-related psychology]. Moscow, Alma-Mater Publ., 256 p. (In Russian).

В статье рассмотрены особенности формирования самооценки старшеклассников. На основе диагностики осуществлен сравнительный анализ показателей самооценки учащихся вальдорфской школы и учеников учебно-воспитательного комплекса (гимназии). Определены основные факторы, которые отвечают концептуальным положением вальдорфской педагогики как целостной, гуманистически направленной педагогической системы и положительно влияют на формирование самосознания учащихся, в частности их самооценку.

Ключевые слова: концепция новой школы, самосознание учащихся, самооценка, вальдорфская педагогика, оценка, педагогическое воздействие, методическая система.

The article gives the main features of senior pupils' self-concept formation. On the basis of diagnostics, comparative analysis of senior pupils' self-concept in a Waldorf school and in an educational complex (school) was performed. The basic factors that correspond to the concept of Waldorf education as a holistic and humanistic educational system and influence positively the formation of pupils' consciousness, including their self-concept, are characterized.

Key words: the concept of a new school, self-awareness, self-concept, Waldorf pedagogy, assessment, teaching effect, methodological system.

Одержано 3.03.2017.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:371.382

О.І. БЕСПАРТОЧНА,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Г.Ю. ЗЮМАН,
диспетчер деканату Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ СТУДЕНТАМИ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Розглянуто особливості підготовки інженерних спеціальностей, наявність у роботі майбутнього фахівця творчої складової; визначені функції графічного дизайну та особливості застосування; визначена необхідність застосування ділових ігор в умовах сьогодення; охарактеризовано блоки вмінь, знань та навичок майбутніх інженерів що формуються під час ділових ігор; визначені складові побудови ділової гри; наведені приклади ділових ігор графічного дизайну та розглянуто особливості їх застосування.

Ключові слова: графічний дизайн, ділова гра, інженерні спеціальності.

Постановка проблеми. Сучасний світ неможливо уявити без графічного дизайну. Фактично увесь всесвіт сучасної людини пронизаний його елементами. Графічний дизайн – унікальне мистецтво, яке перебуває одночасно у двох вимірах: образотворчому і проектному (художньому й раціональному). Сьогодні воно організовує простір і час у системі комунікації, стає надкомунікацією, візуальною мовою інформаційного суспільства. Мистецтво графічного дизайну – багато в чому мистецтво одного дня, яке створює візуальний простір сучасної людини [4, с. 45–49].

Ми стикаємося з графічним дизайном там, де навіть не очікуємо: при підготовці та оформлені технічної документації або виготовлені якогось механічного приладу, особливого значення набуває графічний дизайн і при розробці нового продукту. У цьому світлі графічний дизайн є неодмінною складовою підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей.

Проте через наявність художньої складової графічний дизайн може сприйматися, майбутніми інженерами як дисципліна, що має незначний стосунок до проективної, конструкторської діяльності. Застосування методу ділових ігор у цьому світлі дозволяє майбутнім інженерам заглибитись у розуміння графічного дизайну через наближення до реальних професійних ситуацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Науково-теоретичні засади формування графічних знань й умінь студентів розкрито у працях В.М. Буринського, Р.М. Горбатюка, О.М. Джерджули, М.І. Жалдака, О.Е. Коваленко, В.А. Корнути, М.М. Ожги, Г.О. Райковської, О.О. Ревякіної, Г.І. Сажко, В.К. Сидоренко, В.Г. Хоменко та інших.

Аналіз наукових досліджень показав, що питання графічної підготовки розглядається у різних напрямах, проте на цей час недостатньо висвітлена методика графічної підготовки з позиції дизайну як загального творчого процесу візуалізації інформації.

© *О.І. Беспарточна, Г.Ю. Зюман, 2017*

Формулювання мети. Мета статті полягає в аналізі та розкритті особливостей застосування методу ділових ігор під час оволодіння дисципліною «Графічний дизайн» студентами інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інженер» є досить широким, проте в сучасному розумінні воно часто зводиться до трактування цього терміна як визначення фахівця із вищою технічною освітою [3] або як людини з вищою технічною освітою, яка використовує технічні знання і навички, щоб розробляти, конструювати тощо машини, виробниче обладнання і так далі [7].

У той же час саме слово «інженер» походить від латинського «ingeniator», і означає «винахідник, творець» [8]. І.А. Негодаєв зазначає, що у процесі застосування відкритих природничими науками законів для проектування, конструювання, функціонування і вдосконалення техніки і технології ці закони потрібно не тільки модифікувати у форму, можливу для цього застосування, але і втілити їх у новій техніці і технології. Цей процес є найбільш важким, відповідальним і цікавим в інженерній діяльності. Саме він надає цій діяльності творчого характеру. Творчість – одна з найважливіших характеристик інженерної діяльності [11]. О.К. Лосєв також вказує на те, що інженерна справа полягає, насамперед, у технічній творчості, мета якої – удосконалення і створення засобів для задоволення матеріальних і духовних потреб людини [10].

Згідно з визначенням ЮНЕСКО, інженер – це такий працівник, який вміє творчо використовувати наукові знання, проектувати і будувати промислові підприємства, машини та устаткування, розробляти (застосовувати) виробничі методи, використовуючи різні інструменти (окремо або в різних комплектах), конструювати ці інструменти, користуватися ними, добре знаючи принципи їх дії і передбачаючи їх «поведінку» в певних умовах. Інженер зобов'язаний відповідною мірою враховувати вимоги економіки, техніки безпеки і збереження обладнання [13].

Різноманітність поглядів на спеціальність інженера полягає у специфіці самого інженерного підходу, який є способом наукового вирішення технічних проблем, де б і в якій формі вони не з'являлися [10]. Інженерно-технічна діяльність є досить широкою, вона включає в себе декілька напрямів, які пов'язані з:

– винахідництвом, розробкою, проектуванням та конструюванням нових технологій і техніки;
– оцінкою, плануванням та впровадженням науково-технічних досягнень;
– інженерно-технічними дослідженнями і розрахунками;
– експлуатацією техніки і технології та обслуговуванням виробництва;
– контролем за якістю продукції, дотриманням стандартів;
– технологічною дисципліною, нормами та нормативами техніки безпеки, протипожежної безпеки, охорони природи тощо.

Отже, творча діяльність є неодмінною складовою інженерних спеціальностей, на нашу думку, перш за все вона проявляється у розумінні технічної проблеми, яка потребує вирішення, зародженні, формуванні та розробці нової технічної ідеї, конструюванні та проектуванні технічного виробу. Графічний дизайн при цьому, завданням якого, за визначенням А. Хофмана, є наглядне представлення повідомлень, подій, ідей і цінностей всякого роду [9], може виступати як засіб вирішення вищезазначених творчих завдань інженерної діяльності.

Графічний дизайн – це художньо-проектна діяльність, основним засобом якої є графіка. Мета цієї діяльності – візуалізація інформації, призначена для масового поширення за допомогою поліграфії, кіно, телебачення, а також створення графічних елементів для промислових виробів і предметного середовища [5]. За допомогою графічного дизайну розробляються знаки та символи, які є не лише відображенням різних даних, а й дозволяють звести докупи форму та зміст.

Графічний дизайн виконує ряд функцій:

1) розрізняльна;
2) інформаційна;
3) емоційний вплив.

Так, за допомогою логотипів, графічних засобів маркування як фахівець, так і споживач, можуть досить швидко, не витрачаючи додаткових зусиль, провести диференціацію

технічного виробу або його складових. Побудова технічної документації, інструкцій з використанням засобів графічного дизайну, дозволяє зробити їх більш інформативними та доступними на різних рівнях сприйняття. І нарешті, застосування психологічних особливостей сприйняття людини дозволяє, використовуючи елементи, що здатні впливати на емоційну сферу людини, створити компактні, але в той же час змістовні інформативні елементи. Прикладами таких елементів є схематичний малюнок блискавки як попередження наявності високої напруги, чорного полум'я – вогненебезпечності, чорної зірки – небезпечного оптичного випромінювання тощо.

Графічна компетентність як складова професійної компетентності інженера, відображає готовність усвідомленого використання графічних знань, умінь та навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, принципи їх конструювання, перебіг технологічних процесів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, наявність знань і вмінь використовувати графічні комп'ютерні технології для здійснення виробничої, комунікативної, концептуальної діяльностей [6].

Графічний дизайн, залежно від сфери застосування, специфіки інженерної спеціальності, передбачає використання різного інструментарію, врахування тенденцій технічного розвитку, інформаційного середовища.

Необхідність та специфіка перетворення технічної інформації засобами графічного дизайну обумовлена соціологічною концепцію інформаційного суспільства, проте вища школа наразі перебуває у дещо перехідному стані: вона не може, а іноді і не хоче, повністю відмовитися від стандартів і вимог індустріального суспільства, але й не спроможна миттєво відреагувати на вимоги інформаційного суспільства [2]. Традиційні лекції та семінарські заняття покликані забезпечити студентів теоретичними знаннями, вони не надають практичних навичок застосування цих знань. Т.Б. Поясок зазначає, що за умов так званого пасивного навчання (лекція, читання) досягається найменша ефективність навчання (у середньому від 5 до 10% засвоєння матеріалу), у той час як за умов інтерактивного – у середньому від 50 до 90%; дискусійній групи – 50%, практика через дію – 75%, негайне застосування – 90% [12]. Тобто використання лише традиційних методів навчання графічному дизайну студентів інженерних спеціальностей не забезпечує належного засвоєння дисципліни, призводить до сприйняття її як суто теоретичної та відірваної від практичного застосування у роботі майбутнього інженера.

У сучасних умовах постійних соціально-економічних змін система вищої освіти потребує якісно нового підходу до підготовки майбутнього фахівця. При підготовці висококваліфікованих кадрів важливо звертати увагу на особистісне сприйняття навчального матеріалу [2]. Студент повинен «відчути» себе фахівцем, перейнятися завданнями, які в майбутньому йому необхідно бути вирішувати. Деякою мірою студент повинен уявити себе в майбутньому, своєрідно відтворити стан трирічної дитини, що уявляє себе представником певної професії, зімітувати професійну діяльність, зіграти її. Досягнення подібного ефекту найшвидше можливе за допомогою методу ділових ігор.

Ділова гра – форма і метод навчання, в якій моделюються предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності. Призначена для відпрацювання професійних умінь і навичок. У діловій грі розгортається квазіпрофесійна діяльність студентів на імітаційно-ігровій моделі, що відображає зміст, технології і динаміку професійної діяльності фахівців, її цілісних фрагментів [1].

Ділова гра під час вивчення графічного дизайну спрямована на формування трьох блоків вмінь, знань та навичок майбутніх інженерів: інформаційного, комунікативного та блоку «вирішення проблем». До інформаційного блоку ми відносимо теоретичні знання, набуті студентами під час навчання; комунікативний блок визначає механізм здійснення комунікативної діяльності; блок «вирішення проблем» відповідає за здатність студента при пошуку рішення поставленого завдання, використовувати такі загальнологічні методи, як абстрагування, аналіз, синтез, індукція та дедукція тощо.

Під час традиційних занять ці блоки, як правило, задіяні окремо, у той час як при застосуванні у навчанні ділових ігор відбувається їх комплексна активізація. Так, одночасна активізація інформаційного та комунікативного блоку дозволяє майбутньому інженеру, застосовуючи здобуті раніше знання, сформулювати власну точку зору з поставленої проблеми,

зуміти донести її до співрозмовника та за потреби аргументувати. Поєднання комунікативного та блоку «вирішення проблем» відображає рівень роботи студента у групі, його здатність до сумісної діяльності та організаційні здібності. Інформаційний та блок «вирішення проблем» обумовлює вміння майбутнього фахівця застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності (рис. 1.).

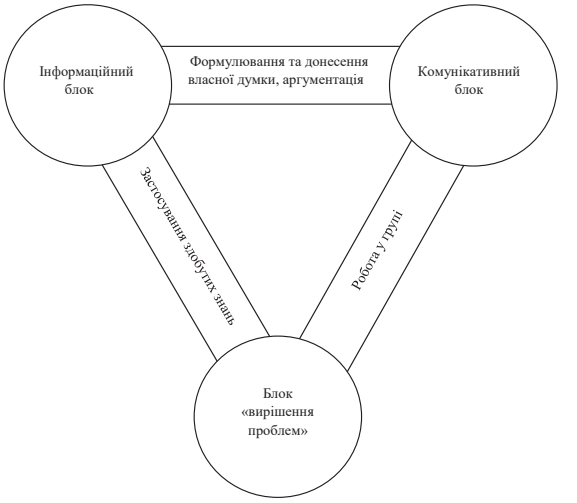

Рис. 1. Механізм активізації блоків набутих студентом вмінь, знань та навичок з графічного дизайну під час ділової гри (власне опрацювання)

Використання ділових ігор під час навчення графічного дизайну майбутніх інженерів дозволяє студентам:

– освоїти навички виявлення, аналізу та вирішення конкретних проблем;
– концентрувати увагу на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв’язки;
– подолати бар’єр між теорією та практикою;
– освоїти навички групової взаємодії тощо.

Однією з основних умов застосування у навчанні ділової гри є її наближення до умов майбутньої реальної робочої ситуації. Тому при побудові ділових ігор слід пам’ятати, що графічний дизайн виступає лише інструментарієм для перетворення, а продуктом перетворення виступає інформація, яка є обумовленою фаховою спеціалізацією майбутніх інженерів (рис. 2).

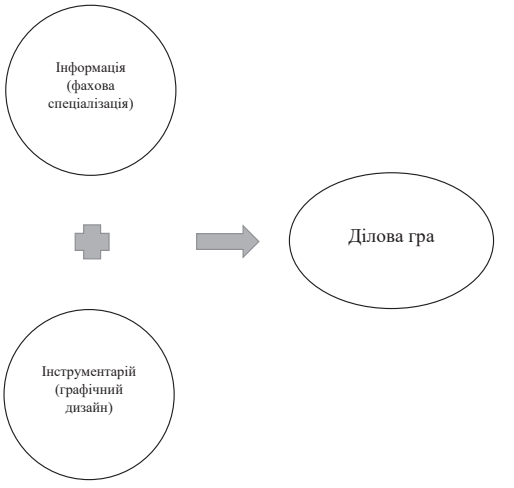

Рис. 2. Складові побудови ділової гри при вивченні графічного дизайну студентами інженерних спеціальностей (власне опрацювання)

Зважаючи на вищезазначене, нами було розроблено серію ділових ігор для студентів інженерних спеціальностей з дисципліни «Графічний дизайн». Найбільшу ефективність показали ігри «Прилад для Південного Судану» та «Повітряна кулька». Пропонуємо розглянути особливості проведення цих ігор для інженерних спеціальностей.

Ділова гра «прилад для Південного Судану».

Студенти розбиваються на такі групи:

1. група аналітиків (3–4 особи);
2. група інженерів-конструкторів (3–4 особи);
3. група замовників (3–4 особи);
4. група покупців (3–4 особи).

Група «покупців» покидає аудиторію, групи, що залишились, отримують інструкцію: «Ваша компанія, яка розробляє та виготовляє ультрасучасні газові паяльники (прилад обирається залежно від специфіки інженерної спеціальності) отримала замовлення від торговельної фірми з Південного Судану. Особливість цього замовлення в тому, що ваш прилад буде використовуватись людьми, які не вміють читати, адже Південний Судан належить до країн з найнижчим рівнем грамотності у світі. Тому аналітикам потрібно скласти для них особливу інструкцію, яка має бути максимально інформаційною і складатися із 7 пунктів (кількість пунктів обирається залежно від приладу). Група «інженерів-конструкторів», отримавши опис визначених пунктів від «аналітиків», повинна перевести їх у графічну форму. Група «замовників» повинна оцінити отриману інструкцію і прийняти рішення про укладання угоди».

Після проходження всіх етапів група «покупців» повинна розглянути інструкцію та визначити, що за прилад вони купили і як його використовувати.

Отже, ця гра передбачає використання майбутніми інженерами знань з композиції, стилістики та семіотики у поєднанні із загально-логічними методами при побудові технічної документації з її подальшою оцінкою та аргументацією. Усе це також передбачає дуже тісну взаємодію студентів як у межах рольових мікрогруп, так і між ними. Таким чином, ця гра дозволяє одночасно активізувати знання студентів з графічного дизайну та основних профільних дисциплін, наближаючи навчальний процес до практичної діяльності, дозволяючи розглянути її з позиції різних учасників, провести самооцінку та отримати результати за досить обмежений час тощо.

Ділова гра «Повітряна кулька».

Студенти обирають ролі «винахідників» та «вантажників», після чого «винахідники» отримують інструкцію: «Уявіть що ви винайшли прилад, який здатен до левітації, вимкнути його можна, лише поклавши на спеціальну платформу. Вам потрібно відправити цей прилад потягом до іншої країни. Проте пакування приладу та платформи можливе тільки в окрему тару. Тому вам потрібно вигадати спеціальне маркування яке б повідомляло іншомовного вантажника про те, що один пакунок завжди повинен стояти на іншому».

Завдання «вантажників» полягає у необхідності зрозуміти, про що повідомляє зображене на вантажі маркування.

Ця гра спирається на наявні знання студентів із семіотики, маркування у поєднанні із загально-логічними методами. Використання цієї гри передбачає застосування у спілкуванні між гравцями тільки одного каналу – графічного зображення, що приводить до потреби студента поглянути на свій виріб ніби з боку, оцінити його, та розглянути наявність інших варіантів розуміння цього маркування сторонніми людьми.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, застосування ділових ігор, під час вивчення графічного дизайну студентами інженерних спеціальностей дозволяє відобразити творчу складову роботи фахівця із вищою технічною освітою. Графічний дизайн, як мистецтво інформації, є складовою частиною проектування, конструювання, використання та вдосконалення техніки і технології.

При проходженні ділових ігор студенти застосовують не тільки знання з графічного дизайну, а й з дисциплін своєї провідної фахової спеціальності, що дозволяє максимально наблизити ситуацію гри до реальної. У ділових іграх студенти використовують три блоки знань, вмінь та навичок у комплексі. Це значно підвищує ефективність навчання та активізує студентів, залучаючи різні види навчальної діяльності.

Перспективою подальших досліджень є аналіз організаційно-педагогічних умов інтеграції методів ділової гри у фахову підготовку студентів інженерних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Деловые игры: теория и организация / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.

2. Беспарточна О.І. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці педагогів вищої школи / О.І. Беспарточна // Вісник кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Серія «Педагогічні науки». – Кременчук: КрНУ, 2016. – Вип. 2 (97). – С. 16–21.

3. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В.Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.

4. Гладун О.Д. Глобалізаційний і національний вектори розвитку графічного дизайну України / О.Д. Гладун // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: зб. наук. праць. – К.: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2007. – Вип. 7. – С. 45–49.

5. Даниленко В.Я. Дизайн: підручник / В.Я. Даниленко. – Харків: ХДАДМ, 2003. – 320 с.

6. Джеджуда О.М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.М. Джеджула. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – 2007. – 44 с.

7. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка / Д.В. Дмитриев. – Москва: ООО «Издательство Астрель», 2003. – 1578 с.

8. Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин, Е.С. Новикова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

9. Лесняк В.И. Графический дизайн (основы профессии) / В.И. Лесняк. – Москва: IndexMarket, 2011. – 415 с.

10. Лосев А.К. Введение в специальность. Радиотехника / А.К. Лосев. – Москва: Высшая школа. – 1980. – 240 с.

11. Негодаев И.А. Философия техники / И.А. Негодаев. – Москва: РЭНТБ, – 2003. – 537 с.

12. Поясок Т.Б. Використання інтерактивних технологій у процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін / Т.Б. Поясок // Вісник кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського. Серія «Педагогічні науки». – Кременчук: КрНУ, 2016. – Вип. 2 (97). – С. 101–105.

13. Тяпин И.Н. Философские проблемы технических наук: учебное пособие / И.Н. Тяпин. – Вологда: ВоГТУ, 2012. – 158 с.

References

1. Abramova, H.S. & Stepanovich, V.A. (1999). *Delovye ihry: teoriia i orhanizatsiia* [Business games : theory and organization]. Ekaterinburh, Delovaia kniha Publ., 192 p. (In Russian).

2. Bespartochnaia, O.I. (2016). *Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi pedahohiv vyshchoi shkoly* [The use of information technology in the training of high school teachers]. *Visnyk Kremenchutskoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Pedahohichni nauky* [Journal of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. Pedagogical Science]. Kremenchuk, KrNU Publ., issue 2 (97), pp. 16-21 (In Ukrainian).

3. Busel, V.T. (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great Dictionary of Modern Ukrainian]. Kyiv, Irpin, Perun Publ., 1728 p. (In Ukrainian).

4. Hladun, O.D. (2007). *Hlobalizatsiinyi i natsionalnyi vektory rozvytku hrafichnoho dyzainu Ukrainy* [Globalization and National Development graphic design vectors Ukraine]. *Ukrainske mystetstvoznavstvo: materialy, doslidzhennia, retsenzii* [Ukrainian art materials, studies, reviews]. Kyiv, IMFE imeni M.T. Rulskoho NAN Ukrainy Publ., issue 7, pp. 45-49 (In Ukrainian).

5. Danylenko, V.Ya. (2003). *Dyzain* [Design]. Kharkiv, KhDADM Publ., 320 p. (In Ukrainian).

6. Dzhedzhula, O.M. (2007). *Teoriia i metodyka hrafichnoi pidhotovky studentiv inzhenernykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Theory and Methods of graphic preparation of students of engineering specialties of higher educational institutions. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Ternopil, Ternopilskyi natsionalnyi universytet imeni V. Hnatiuka Publ., 44 p. (In Ukrainian).

7. Dmitriev, D.V. (2003). *Tolkovyi slovar russkoho yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moskva, Astrel Publ., 1578 p. (In Russian).

8. Karmin, A.S. & Novikova, E.S. (2005). *Kulturolohiia* [Culturology]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 464 p. (In Russian).

9. Lesniak, V.I. (2011). *Hraficheskii dizain* [Graphic design]. Moscow, IndexMarket Publ., 415 p. (In Russian).

10. Losev, A.K. (1980). *Vvedenie v spetsialnost. Radiotekhnika* [Introduction to the specialty. Radio engineering]. Moskva, Vysshaia shkola, 240 p. (In Russian).

11. Nehodaev, I.A. (2003). *Filosofiia tekhniki* [Philosophy of Technology]. Moskva, RENTB Publ., 537 p. (In Russian).

12. Poiasok, T.B. (2016). *Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u protsesi vykladannia sotsialno-humanitarnykh dystsuplin* [The use of interactive technologies in teaching social and human sciences]. *Visnyk Kremenchutskoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Pedahohichni nauky* [Journal of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University. Pedagogical Science]. Kremenchuk, KrNU Publ., issue 2 (97), pp. 101-105 (In Ukrainian).

13. Tiapin, I.N. (2012). *Filosofskie problem tekhnicheskikh nauk* [Philosophical problems of technical sciences]. Volohda, VoHTU Publ., 158 p. (In Russian).

Рассмотрены особенности подготовки инженерных специальностей, наличие в работе будущего специалиста творческой составляющей; определены функции графического дизайна и особенности их применения; определена необходимость применения деловых игр в сегодняшних условиях; дана характеристика блоков умений, знаний и навыков будущих инженеров, которые формируются в процессе деловых игр; определены составляющие построения деловой игры; приведены примеры деловых игр графического дизайна и рассмотрены особенности их применения.

Ключевые слова: графический дизайн, деловая игра, инженерные специальности.

The article deals with training future engineers and their creativity; graphic design functions and features of its applications; the present day need to use simulations; future engineers' blocks of abilities, knowledge and skills which are generated in simulations; components of simulations; examples of simulations and special aspects of their application.

Key words: graphic design, simulations, engineering.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378:159.9

Ж.Б. БОГДАН,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Т.О. СОЛОДОВНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Н.В. СЕРЕДА,
кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто питання успішності професійної діяльності викладачів, вплив особистості викладача на формування студентської молоді. Наведено результати емпіричного дослідження, згідно з якими було виявлено особистісні якості, які є властивими саме успішним викладачам. Визначено загальний показник життєстійкості та домінування компонентів, які становлять цей показник. З'ясовано пріоритети життєвих сфер і термінальних цінностей професійного життя у двох групах викладачів.

Ключові слова: професійна діяльність, особистість викладача, експертна оцінка, життєстійкість, життєві сфери, термінальні цінності.

Актуальність дослідження полягає у тому, що навчальна діяльність є специфічним середовищем, де формується майбутній фахівець (студент) при безпосередньому впливі на нього викладача. Отже, одним з визначальних чинників успішного навчання для досягнення високого рівня підготовки студентів у ВНЗ є особистість викладача. Адже саме викладач є сполучною ланкою молодої людини з її майбутньою професійною діяльністю, будучи при цьому не тільки джерелом інформації, але і головним фасилітатором навчальної діяльності студента, здатним знайти «пускову кнопку» кожного і «натиснути» її потрібними методами.

Причому, виступаючи в ролі керівника навчальної діяльності, викладач сприймається студентами, з одного боку, як наставник, а з іншого боку, як приклад для наслідування, здатний допомогти майбутнім фахівцям досягти високого рівня професійної готовності. При цьому не можна забувати про те, що педагог повинен не лише давати фахові знання, а й приділяти увагу вихованню особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, до вільного і компетентного визначення себе в суспільстві, культурі, професії (Kljueva, 2003).

Сучасне суспільство в складних конкурентних умовах вимагає від випускника вищої школи наявності високого рівня професійної підготовки. Розробка цілей, завдань і змісту навчання має відбуватися як на підставі особистісних потреб самих студентів, так і на під-

© *Ж.Б. Богдан, Т.О. Солодовник, Н.В. Середа, 2017*

ставі вимог, що висуваються відповідною професійною діяльністю. Сучасні дослідження повинні бути спрямовані на посилення методологічних розробок, що стосуються навчального процесу, з урахуванням індивідуальних здібностей студентів-психологів. У зв'язку з цим удосконалення процесу фахової підготовки студентів-психологів потребує зміни підходу до форм, методів і технологій навчання та ще більшого залучення до навчального процесу особистості викладача. Загальна постановка проблеми і полягає в тому, щоб виявити вплив особистості викладача на ефективність підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень і наукових публікацій дає можливість зробити висновок про те, що професія викладача належить до типу «суб'єкт-суб'єктних» відносин (Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.П. Бочарова, Є.О. Клімов, М.А. Кузнєцов, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.В. Рибалка, О.Г. Романовський). Саме ця професія одна з найбільш давніх і масових. Вона виникла в історії цивілізації як необхідність у формуванні, зберіганні й передаванні підростаючим поколінням зразків (еталонів) виробничих умінь і норм соціальної поведінки як вирішальних факторів суспільного розвитку. З позиції загальної характеристики професійної діяльності професія педагога є специфічним видом відносин «людина – людина», основна мета яких полягає в розвитку тих, хто навчається, за допомогою навчальних дисциплін і засобами самої педагогічної діяльності (Zimnjaja, 2001).

Особливо важливу роль відіграє те, що професійна педагогічна діяльність у цьому випадку забезпечує можливість виявити свої здібності й уміння, оволодіти майстерністю й удосконалити її, відкриваючи шлях для самоактуалізації особистості, ідентифікації її як професіонала (Klimov, 2010). Індивідуальний професійний розвиток, що являє собою найважливіший компонент педагогічного процесу, незважаючи на розбіжності в конкретних видах праці, має загальну мету суб'єкта, здатного самостійно, якісно й вчасно здійснювати професійні функції з оптимальними психофізіологічними затратами. У реалізації єдина мета розпадається ніби на дві складові. До першої складової належить створення суб'єктом внутрішніх засобів професійної діяльності: багатоканальний процес формування спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних і достатніх у певній предметній галузі, у ході якого відбувається розширення інформаційно-психологічного простору професіонала й структурна поетапна зміна особистості, що підвищує автономність її поведінки при вирішенні професійних завдань (тобто, закладаються основи внутрішньої ідентичності професіонала). Другу складову становить формування зовнішніх засобів, професійної діяльності, що включає процес нагромадження фіксованих знань і соціальних регуляторів у певному професійному співтоваристві й розвиток інформаційних і технологічних матеріальних засобів.

Таким чином, освітня діяльність, становлячи невід'ємну частину соціокультурної організації суспільного розвитку, виконує функцію збереження накопиченої інформації. Усе більш глибока диференціація взаємообумовленої діяльності й поглиблення знань спонукають до появи нових інтеграційних процесів, що забезпечують взаємодію й координацію вузькоспеціалізованих поглиблених знань у єдиний механізм, що забезпечує досягнення більш високого рівня кінцевого результату. Будучи невід'ємною частиною соціокультурного надбання суспільства, педагогічна діяльність повністю пов'язана з відповідним освітнім середовищем, його якісною й структурною організацією. Спостерігається більш поглиблена диференціація професійної педагогічної діяльності, що проявляється не тільки в деталізації предметного змісту освіти, але й у диференціації самої діяльності викладача.

Фахівці, що вивчають проблему психології праці у вищих навчальних закладах, підкреслюють, що викладачі в структурі освітньої установи відстоюють цінності, що виходять за межі того, що вважається загальноприйнятим. Основною їхньою властивістю є моральна стабільність, що проявляється у тому спокійному блиску, з яким викладач виконує свої повсякденні обов'язки (Semichenko, 2004). У вузівському середовищі дуже значущі морально-етичні якості викладачів, оскільки специфіка освітнього процесу споконвічно передбачає як ніде інтенсивне перенесення якостей викладача на студентів (Novikov, 2005).

Викладацька діяльність одна з психологічно складних професій, що належать до групи систематичних соціальних контактів і характеризується наявністю специфічних рис: емоційна та інтелектуальна затратність, особистісні внески суб'єкта діяльності в її об'єкт. Нерозривність навчально-виховного процесу обумовлює позицію викладача: паралельно з ви-

кладанням однієї з дисциплін він є особистістю, що вступає у взаємодію з великою кількістю представників молодого покоління, тим самим безпосередньо впливаючи на світоглядну позицію молоді. Викладач перебуває в постійному потоці інформації. Він повинен брати участь у життєдіяльності студентів вищого навчального закладу та учнівської молоді. Викладацька діяльність потребує від педагога безпосередньої участі в соціальному житті суспільства, що, у свою чергу, допомагає йому знаходити загальні теми та інтереси у взаємодії зі студентами (Rogov, 2003). Лідируюча роль атрибута професії викладача у ВНЗ ґрунтується на вмілому використанні влади, авторитету професії та її статусних моментів, особистісних якостей; у справедливій, послідовній і передбачуваній поведінці; у доступному й рівному, чуйному ставленні до колег і студентів.

Мета статті полягає у визначенні залежності професійної успішності викладачів від їх індивідуальних особливостей. Дослідження проводилося на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», було залучено 76 викладачів, які були поділені на підставі експертної оцінки студентів I, II та III курсів у кількості 143 особи на дві групи: успішні (група 1) та неуспішні (група 2). При цьому успішність розглядалася з точки зору впливу особистості викладача на вдале засвоєння професійної дисципліни студентами.

Виклад основного матеріалу. В експериментальному дослідженні було використано тест життєстійкості, він є адаптованим варіантом опитувальника Hardiness Survey (Д.О. Леонтьєв та Є.І. Рассказова), який розроблено американським психологом Сальваторе Мадді. За даними досліджень, життєстійкість є ключовою особистісною характеристикою, яка опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне та психічне здоров'я, а також на успішність діяльності (Leont'ev, 2006). Було виявлено домінування життєвих сфер у двох груп викладачів за методикою «Опитувальник термінальних цінностей» І.Г. Сєніна (Senin, 1991).

Анкетування студентів дозволило виявити професійно успішних та неуспішних викладачів. Результати наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Професійно успішні та неуспішні викладачі

Викладачі	Кількість досліджуваних, осіб	Відсоток досліджуваних, %
ГРУПА 1	46 осіб	60,53
ГРУПА 2	30 осіб	39,47

За допомогою експертного опитувальника було виявлено, що професійна успішність характерна для 60,53% досліджуваних. Це може говорити про те, що такі співробітники на високому рівні виконують свої посадові обов'язки, вони мають позитивний вплив на студентську молодь. Отже, їхні педагогічні методи є прийнятними і цікавими для студентів. Професійна неуспішність переважає у 39,47%. Це свідчить про те, що досліджувані не можуть зацікавити студентів, вони, на думку експертної групи, проявляють негативне ставлення або відсутність інтересу до своєї дисципліни.

Наступний етап нашого дослідження дозволив порівняти ці дві групи та виявити особистісні розбіжності між успішними та неуспішними викладачами.

Методика «Життєстійкості» С. Мадді дає можливість виявити рівень життєстійкості, який говорить про прагнення особистості продуктивно або ні діяти в складних ситуаціях, брати на себе ініціативу або ігнорувати та успішно або невдало долати труднощі в професійній діяльності.

Поняття життєстійкості являє собою систему уявлень про себе, про світ та про відносини зі світом та має три компоненти: залучення, контроль, прийняття ризику. Результати наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз показників за методикою «Життєстійкість» С. Мадді

Викладачі	КОМПОНЕНТИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ			Загальний показник
	Залучення	Контроль	Прийняття ризику	
ГРУПА 1	40,9	21,2	16,5	78,6
ГРУПА 2	18,7	37,97	9,1	65,77

У викладачів, які увійшли до групи 1, загальний показник життєстійкості вищій, ніж у викладачів групи 2. При цьому на цей показник більше впливає шкала «залучення», це свідчить про те, що вони прагнуть отримувати задоволення від своєї діяльності, захоплені своєю роботою, їх професійна діяльність позитивно впливає на студентську молодь. Викладачі групи 2 демонструють низький загальний показник життєстійкості, при цьому на нього більш впливає компонент «контролю», це свідчить про їх можливість долати труднощі в професійній діяльності, але не більше. При такому рівні вони нездатні на рішучі вчинки, на креативне мислення, творчий підхід у вирішенні робочих завдань. Можна припустити, що вони відчувають себе безпорадними, нездатними отримувати задоволення від своєї професійної діяльності.

Методика «Опитувальника термінальних цінностей» І.Г. Сєніна дозволила визначити термінальні цінності професійного життя викладачів обох груп та порівняти їх. Отримані результати наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Показники термінальних цінностей у професійній сфері життя (дані подані як середній бал)

ТЕРМІНАЛЬНІ ЦІННОСТІ	ГРУПА 1	ГРУПА 2	t, p
Власний престиж	9,2±2,21	3,9±3,18	6,894*
Високий матеріальний стан	9,2±2,03	9,8±2,04	– 0,921
Креативність	9,0±0,28	3,6±2,29	6,114*
Активні соціальні контакти	8,6±1,08	8,1±1,21	0,792
Розвиток себе	7,2±1,92	3,9±1,46	5,547*
Досягнення	7,8±2,16	7,4±2,04	1,728
Духовне задоволення	4,5±3,03	9,4±2,14	– 5,508*
Збереження власної індивідуальності	4,4±0,06	6,3±0,01	– 1,546

Примітка: (*) – p≤0,01.

При порівнянні термінальних цінностей у викладачів групи 1 та групи 2 були виявлені статистично значущі відмінності за такими шкалами: «Власний престиж», «Креативність», «Високий матеріальний стан», «Розвиток себе». При цьому у викладачів групи 1 показники за всіма цими шкалами значно вищі. Ми пов'язуємо такі результати з проявом у цієї категорії осіб характерних особливостей, які обумовлені амбітністю, наполегливістю, підтвердженням своєї значущості. За шкалою «Власний престиж» показник значно вищий у викладачів групи 1, тобто для цієї категорії працювати в престижній організації або обіймати престижну посаду важливіше, ніж для викладачів групи 2. Відзначаючи велике значення власного престижу в категорії успішних викладачів, потрібно звернути увагу на те, що шкала «Розвиток себе» у них теж має вищий показник, ніж у групи неуспішних викладачів. Можливо, власний престиж і є досягненням в професійній діяльності, а можливо, досягнення є джерелом для відчуття власного престижу. За шкалою «Креативність» викладачі групи 1 також мають високі показники. На наш погляд, це пов'язано з прагненням до розвитку й самоствердження у професійній діяльності.

Значущі відмінності за іншими термінальними цінностями – «Високий матеріальний стан», «Активні соціальні контакти», «Досягнення» і «Збереження власної індивідуальності» не виявлені (за t-критерієм Стьюдента).

Під час аналізу домінування життєвих сфер у викладачів групи 1 та групи 2 було виявлено значущі відмінності між ними, дані наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Показники домінування життєвих сфер у викладачів (дані подано як середній бал)

ЖИТТЄВА СФЕРА	ГРУПА 1	ГРУПА 2	t, p
Професійне життя	3,86±1,33	3,99±1,40	– 0,686
Навчання і освіта	2,86±1,35	3,02±1,45	– 0,833
Сім'я	4,95±1,43	4,94±1,38	0,209
Суспільне життя	4,92±0,23	3,08±1,35	1,498*
Захоплення	3,35±1,29	2,78±1,46	– 1,210*

Примітка: (*) – p≤0,01.

Отримані дані свідчать, що для віх викладачів домінуючою сферою життя є «Сім'я», статистично значущих відмінностей між цими групами за цією життєвою сферою не виявлено. Ми вважаємо, що для більшості людей сім'я є пріоритетом, який визначає успішність у всіх інших сферах людського життя. У «Професійній сфері життя» також не було виявлено статистично значущих відмінностей, але показники за цією сферою дуже наближені до показників «Сімейної сфери». На наш погляд, «Професійне життя» має для досліджуваних майже таке саме значення, що й «Сім'я». Реалізованість у професійній сфері дає можливість самоствердитися, підвищити власну самооцінку.

Сфера «Суспільного життя» є значнішою для викладачів групи 1, ніж для викладачів групи 2. Ми вважаємо, що це обумовлено тим, що ці респонденти більше орієнтовані на досягнення успіху в найрізноманітніших сферах життя, а суспільство є допоміжним засобом для здійснення цієї мети. Крім того, соціальні контакти, які можуть бути налагоджені в суспільстві, збільшують шанси досягти успіхів у професійній діяльності, яка має важливе значення для викладачів.

Виявлені відмінності при аналізі сфери «Захоплення» дають можливість говорити про те, чому для викладачів групи 1 більш важливою є сфера «Захоплення», ніж для викладачів групи 2. На наш погляд, річ у тому, що для викладачів групи 1 їх захоплення є способом самовираження, професійного саморозвитку, прагненням удосконалювати себе.

Аналізуючи отримані дані проведеного емпіричного дослідження з точки зору професійної діяльності викладачів, можна зробити **висновок**, що на успішність їхньої діяльності впливають не тільки набуті знання, уміння та навички, а й особистісні риси, що визначають, як особистість викладача сприймається студентами. Отже, успішним викладачам властивий високий рівень життєстійкості, при цьому домінуючим компонентом виявилося залучення до професійної діяльності, а у викладачів, яких було віднесено до групи неуспішних, було виявлено середній рівень життєстійкості з домінуючим компонентом контролю, прийняття ризику в обох групах має низькі показники. За методикою «Опитувальника термінальних цінностей» І.Г. Сєніна успішним викладачам притаманні значущі показники порівняно з неуспішними за такими цінностями, як власний престиж, креативність, розвиток себе.

Таким чином, сукупність проведених методик свідчить про те, що їх успішність корелює із саморозвитком, бажанням творчо підходити до професійної діяльності, прагненням до вдосконалення, активними соціальними контактами. Самі ці риси виявилися значущими для групи викладачів, які, за експертною оцінкою студентів, є успішними. Відсутність таких якостей може призводити до неякісного виконання професійних обов'язків, що буде впливати на професійну підготовку майбутніх фахівців. Слід зазначити, що проведене дослідження необхідно розширювати та виявляти особистісні риси викладачів, які впливатимуть на розвиток студентів, їхнє прагнення бути соціально корисними та професійно конкурентноспроможними.

Список використаних джерел

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2001. – 384 с. – (Учебник для XXI века).

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов вузов / Евгений Александрович Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 302 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).

3. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с. – (Психодиагностическая серия).

4. Новиков А.М. Методология учебной деятельности: монография / Александр Михайлович Новиков; Рос. акад. образования, Ассоц. «Профессиональное образование». – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

5. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Клюевой. – М., – 2003. – 400 с.

6. Підбуцька Н.В. Проблеми педагогічного спілкування молодого викладача вищого навчального закладу / Н.В. Підбуцька. – Наукові праці: Серія: Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – Т. 97, вип. 84. – С. 144–147.

7. Рогов Е.И. Выбор профессии: Становление профессионала / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с. – (Азбука психологии).

8. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

9. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ): руководство / Иван Геннадьевич Сенин. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. – 19 с.

References

1. Zimniaia, I.A. (2001). *Pedahohicheskaia psikholohiia: 2-e izd. dop., ispr i pererab.* [Pedagogical psychology : 2nd ed. ext., corr. and rev.], Moscow, Lohos Publ., 384 p. (In Russian).

2. Klimov, E.A. (2010). *Psikholohiia professionalnoho samoopredeleniia*: 4-e izd. [Psychology of professional self-determination: 4th ed.]. Moscow, Akademiia Publ., 302 p. (In Russian).

3. Leontev, D.A. & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznestoikosti* [Vitality test]. Moskva, Smysl Publ., 63 p. (In Russian).

4. Novikov, A.M. (2005). *Metodolohiia uchebnoi deiatelnosti* [Methodology of educational activity]. Moscow, Ehves Publ., 176 p. (In Russian).

5. In N.V. Kliueva (Ed.). (2003). *Pedahohicheskaia psikholohiia* [Pedagogical psychology]. Moscow, 400 p. (In Russian).

6. Pidbutska, N.V. (2008). *Problemy pedahohichnoho spilkuvannia molodoho vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu* [The problem of pedagogical communication of a young teacher of higher educational establishment]. *Naukovi pratsi. Pedahohika* [Scientific papers. Pedagogy]. Mykolaiv, MDHU imeni Petra Mohyly, vol. 97, issue 84, pp. 144-147 (In Ukrainian).

7. Rohov, E.I. (2003). *Vybor professii : Stanovlenie professionala* [Choice of profession : Becoming a professional]. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 336 p. (In Russian).

8. Semichenko, V.A. (2004). *Psikholohiia pedahohichnoi diialnosti* [Psychology of pedagogical activity]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 335 p. (In Ukrainian).

9. Senin, I.H. (1991). *Oprosnik terminalnykh tsennostei (OTeTs) : rukovodstvo* [The questionnaire of terminal values (QTV): leadership]. Yaroslavl, Psikhodiahnostika Publ., 19 p. (In Russian).

Рассмотрен вопрос успешности профессиональной деятельности преподавателей, влияние личности преподавателя на формирование студенческой молодежи. Приведены результаты эмпирического исследования, согласно которым были выявлены личностные качества, присущие именно успешным преподавателям. Определен общий показатель жизнестойкости и доминирование компонентов, которые составляют этот показатель. Выяснены приоритеты жизненных сфер и терминальных ценностей профессиональной жизни у двух групп преподавателей.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, личность преподавателя, экспертная оценка, жизнестойкость, жизненные сферы, терминальные ценности.

The question of teachers' professional activity success, the influence of teacher's personality on students' formation is considered. The results of an empirical study in which personal qualities inherent to successful teachers were revealed are presented. A general indicator of viability and the dominance of components that constitute this indicator are determined. The priorities of life spheres and terminal values of professional life are determined for two groups of teachers.

Key words: professional activities, teacher's personality, expert evaluation, vitality, life spheres, terminal values.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.147

О.М. БОНДАРЕВСЬКА,
асистент кафедри іноземних мов
Донецького національного університету економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського (м. Кривий Ріг)

СТРУКТУРА ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто основні функції та компоненти змісту дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов, проаналізовано аспекти застосування моделі у сучасній методиці. Висвітлено ознаки і принципи структурування змісту навчального матеріалу. Виділено основні поняття, що характеризують структуру дидактичної моделі.

Ключові слова: дидактична модель, структурно-функціональні компоненти, принципи структурування, індивідуальні стратегії, іноземні мови.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти України, потребують більш глибокого усвідомлення ролі індивідуальних стратегій навчання студентів. У наш час важливість вивчення іноземних мов, безсумнівно, є затребуваною та актуальною, отже, постає питання підвищення якості навчання іноземних мов. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є пошук ефективної дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій у процесі викладання іноземних мов.

Мета статті – обґрунтувати необхідність застосування дидактичної моделі у процесі формування індивідуальних стратегій студентів при викладанні іноземних мов та проаналізувати особливості її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Проблема використання дидактичної моделі розроблялась в дослідженнях І. Абакумової, Л. Гаврутенко, Д.Х. Йонассена, О. Леонтьєва та інших. На думку вчених, моделювання являє собою метод пізнання властивостей через моделі [2; 4], але не можна визначати дидактичний вплив, не враховуючи етапи розробки дидактичної моделі, які мають місце під час її реалізації.

Ми виділяємо такі етапи розробки дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін:

1. Підготовчий (планування, цілепокладання, діагностика).
2. Основний (активізація дидактичних умов, виконання).
3. Підсумковий (контроль, оцінка, аналіз).

Варто зауважити, що основний етап пов’язаний із засвоєнням навчального матеріалу та інформації. На думку І. Лернера, існують такі рівні засвоєння інформації: ідентифікація, репродукція, можливість використання навчальної інформації в практичній діяльності, трансформація (орієнтування в новій ситуації та використання нових знань) [4].

Для визначення структурно-функціональних компонентів дидактичної моделі необхідно з’ясувати її структуру та розкрити функції її складових. Систематизація дидактичних моделей базується на таких категоріях педагогіки, як освіта, виховання та навчання. Аналіз структури дидактичної моделі дозволить цілеспрямовано застосовувати метод моделювання в процесі формування індивідуальних стратегій.

© *О.М. Бондаревська, 2017*

Проблема визначення функцій дидактичної моделі існувала досить давно. О. Леонтьєв виокремив дві основні функції моделі: розширення чуттєвого досвіду (сприймання) та розкриття сутності процесів і явищ (дія, що перетворює об'єкт).

Н. Салміна виділяє такі функції дидактичної моделі: функція фіксації знань, засобу означення, програми для дії [7]. На думку вченої, дидактична модель має, з одного боку, знаковий, а з іншого – образний характер та наочність. Оперативна роль, яку виконує дидактична модель, організовує самостійно-пізнавальну діяльність студентів та з'ясовує їхні основні властивості.

Дидактична модель, з одного боку, виконує роз'яснювальну функцію (пояснює, що необхідно зробити), а з іншого – технологічну (яким чином це повинно бути зроблено), тому ґрунтується на принципах цілісності та інтеграції, лабільності та варіативності, професіоналізації.

У нашому дослідженні дидактичної моделі ми будемо користуватися структурно-функціональним методом для опису і пояснення структури даної моделі, її елементів та взаємозалежності між ними. Елементи дидактичної моделі виконують певні функції, які задовольняють певні потреби. Робота складових елементів моделі обумовлена загальною структурною організацією, їхнім положенням та ролями, що необхідно виконувати.

Для того, щоб вивчити дидактичну модель, необхідно створити умови, які допоможуть виділити та описати її суттєві складові, їхні взаємозв'язки та функції. Описуючи дану модель, ми поділяємо її на компоненти та встановлюємо зв'язки між ними. Аналізуючи її структуру, ми використовуємо метод класифікації, який полягає в багатоступінчастому, послідовному поділі дидактичної моделі з метою систематизації, поглиблення старих і здобуття нових знань стосовно її будови та складу. Структуризація дидактичної моделі представляє собою засіб пізнання її ступеня складності на всіх рівнях та дослідження структури. Сутність дидактичної моделі як системи виявляється в її структурі, а реалізується в функціях її складових. Отже, дидактична модель може бути розглянута як структурно-функціональна система, де всі компоненти виконують певні функції, що узгоджуються із загальною метою всієї системи. Цілісність дидактичної моделі обумовлена рівнем відповідності структури та функцій загальній меті системи.

Дидактична модель формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності характеризується такими ознаками: активність, конструктивність, рефлексивність, контекстуальність, кооперативність [9]. Ці ознаки допомагають оцінити, якою мірою дидактична модель впливає на ефективність застосування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності.

Л. Гаврутенко у своєму дослідженні [2] визначила три основні аспекти застосування дидактичної моделі: гносеологічний, який ставить модель на місце проміжного об'єкта процесу пізнання; загальнометодичний, за допомогою якого можна оцінити зв'язки і відношення між характеристиками компонентів; психологічний, який описує психолого-педагогічні закономірності.

Дослідниця зазначає, що дидактична модель має такі структурно-функціональні компоненти: цільово-мотиваційний, змістовий, програмно-методичний, або навчально-методичний, та оціночно-результативний. Ці компоненти перебувають у тісній взаємодії між собою та впливають на характерні ознаки, а саме цілісність, відкритість та прагматичність. Цілісність зумовлена зв'язком між компонентами, єдиним смисловим навантаженням та метою отримати кінцевий результат. Дидактична модель демонструє відкритість як допоміжна, але незалежна ланка, що вбудована в систему самостійно-пізнавальної роботи. Прагматичність моделі виражається в тому, що вона є засобом організації дій, спрямованих на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності.

Структурування дидактичної моделі передбачає виділення в ній основних понять [3]. На прикладі викладання іноземних мов в технічних вищих навчальних закладах дидактичні моделі можуть бути класифіковані на загальнонаукові, загальнотехнічні, професійні згідно з ієрархією навчального матеріалу за дидактичною значущістю. Професійні дидактичні моделі становлять основу змісту навчального матеріалу, на якому будуються практичні, самостійні заняття та інші види і форми організації навчання. Основні загальнотехнічні категорії й поняття утворюють фонд теоретичних знань або фундамент, на якому базується технічна спрямованість мислення майбутніх фахівців. Беручи до уваги той факт, що формування понять – досить тривалий і різно-

бічний процес, студенти оперують основними загальнонауковими поняттями як на рівні описання і пояснення їх у процесі навчальних занять, так і на рівні, користування цими поняттями під час практики. Структурування навчального матеріалу згідно з професіональним спрямування має на меті встановлення зв'язку між теорією і практикою та їх правильного співвідношення.

3. Курлянд виокремлює основні принципи структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання [3]:

1. Навчально-пізнавальна, навчально-практична та самостійно-практична діяльність студентів щільно взаємопов'язані та перебувають в постійній взаємодії.

2. Процесуально-змістовна та мотиваційно-ціннісна сторони представляють собою єдність.

3. Зміст навчання характеризується розчленованістю та інтегрованістю, які поєднані між собою.

4. Фундаментальні професійні проблеми мають бути поетапно конкретизовані.

Згідно з наведеними принципами фундаменталізація навчання у вищому навчальному закладі повинна відбуватись за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами узагальненими знаннями і вміннями, а не за рахунок розширення обсягу знань. Цього можна досягти виокремленням в змісті навчання певного компонента, що сприяє розвитку творчих можливостей студентів.

Вищезгаданій проблемі присвячені дослідженнях В. Оконя та Н. Тализіної [6, 8], де проаналізовано предметний та загальноосвітній компоненти змісту. Ми систематизували знання, уміння та прийоми мислення кожного компонента та представили їхні характеристики компонентів змісту в табл. 1.

Таблиця 1

Характеристика компонентів змісту

	Компоненти	**Знання**	**Уміння**	**Прийоми мислення**
	Предметний	Предметні	Спеціальні	Логічні
Оптимальний мінімум	Загальнодіяльнісний	Узагальнені	Узагальнені	Прийоми образного мислення

Наведені компоненти розвивають творчі можливості студентів та навчають емоційно оцінити результати власного навчання. Загальнодіяльнісний компонент збільшує спектр потреб студента, систему його цінностей та мотивів.

І. Абакумова у своєму дослідженні [1] виокремила чотири дидактичні моделі освітнього процесу: знаннєва, діяльнісна, проблемна та особистісна. Розвиток індивідуально-особистісних стратегій значно посилюється від першої до останньої, а також зростає їхній розвиваючий, формуючий потенціал. На думку вченої, роль студента залежно від використаної моделі набуває більшої важливості: спочатку він виступає об'єктом навчальної діяльності, потім – суб'єктом, і нарешті – суб'єктом життя. Таким чином, процес формування студента як особистості, спеціаліста набуває рис самостійного становлення та самореалізації. Якщо, аналізуючи структуру дидактичної моделі, взяти за основу чотири дидактичні моделі освітнього середовища, то функції можуть бути описані таким чином: на рівні знаннєвого компонента студент отримує знання, діяльнісний компонент залучає до дії, проблемний – спонукає до вирішення навчальних завдань, а вже на рівні особистісного компонента повною мірою використовуються індивідуальні стратегії та виражається власне ставлення студента до дій.

Висновки. Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що при конкретизації функцій та компонентів змісту дидактичної моделі ми враховували відповідні методологічні підходи та внутрішні особливості феноменологічного поняття для висвітлення ознак і принципів структурування змісту навчального матеріалу. Виділення основних понять допомогло охарактеризувати структуру дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій студентів у процесі викладання іноземних мов. Ознаки і принципи структурування змісту на-

вчального матеріалу були визначені для того, щоб оцінити, якою мірою дидактична модель впливає на ефективність застосування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Основною метою дидактичної моделі має стати формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця.

Список використаних джерел

1. Абакумова И.В. Дидактические модели образовательного процесса / И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко // Интеграция образования. – 2010. – Вып. 3. – С. 9–13.

2. Гаврутенко Л. А. Структурно-функціональна модель формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю / Л.А. Гаврутенко // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. – 2015. – № 6. – С. 24–30.

3. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова, І.О. Бартєнєва, І.М. Богданова. – 3–є вид., переробл., доповн. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

4. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности при изучении гуманитарных наук: дис. ... д-ра пед. наук: (13.00.01) /Лернер Исаак Яковлевич. М., 1971.

5. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. Рапацевич; общ. ред. А. Астахов]. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

6. Оконь В. Основы проблемного обучения / пер. с польск. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.

8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.

9. Jonassen D. H., Howland J. L., Moore J. L. & Marra R. M. (2003). Learning to solve problems with technology: A constructive perspective (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

References

1. Abakumova, I.V. (2010). *Didakticheskie modeli obrazovatelnoho protsessa* [Didactic models of the educated process]. *Intehratsiia obrazovaniia* [Integration of Education], issue 3, pp. 9-13 (In Russian).

2. Havrutenko, L.A. (2015). *Strukturno-funktsionalna model formuvannia profesiinykh vmin maibutnikh molodshykh spetsialistiv ekonomichnoho profiliu* [Structural and functional model of the professional skills of future young professionals economics]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Pedahohika, Psykholohiia* [Bulletin of the National Aviation University. Pedagogy, Psychology], no. 6, pp. 24-30 (In Ukrainian).

3. Kurliand, Z.N., Khmeliuk, R.I., Semenova, A.V., Barteneva, I.O. & Bohdanova, I.M. (2007). *Pedahohika vyshchoi shkoly: 3-e vyd., pererob., dopovn.* [Higher Education Pedagogy: 3rd ed., ext., rev.]. Kyiv, Znannia Publ., 495 p. (In Ukrainian).

4. Lerner, I.Ya. (1971). *Didakticheskie osnovy formirovaniia poznavatelnoi samostoiatelnosti pri izuchenii humanitarnykh nauk. Dis. dok. ped. nauk.* [Didactic bases of formation of cognitive independence at studying of humanitarian sciences. Doc. ped. sci. diss.]. Moscow (In Russian).

5. Rapatsevich, E. (2010). *Noveishii psikholoho-pedahohicheskii slovar* [The newest psychopedagogical dictionary]. Minsk, Soremennaia shkola Publ., 928 p. (In Russian).

6. Okon, V. (1968). *Osnovy problemnoho obucheniia* [Fundamentals of Problem Learning]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 208 p. (In Russian).

7. Salmina, N.H. (1988). *Znak i simvol v obuchenii* [Sign and symbol in training]. Moscow, Moskovskii universitet Publ., 288 p. (In Russian).

8. Talyzina, N.F. (1984). *Upravlenie protsessom usvoeniia znanii (psikholohicheskie osnovy)* [Management of the learning process (psychological basis)]. Moscow, Moskovskii universitet Publ., 345 p. (In Russian).

9. Jonassen, D.H., Howland, J.L., Moore, J.L. & Marra, R.M. (2003). Learning to solve problems with technology: A constructive perspective (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall Publ.

В статье рассмотрены основные функции и компоненты содержания дидактической модели формирования индивидуальных стратегий студентов в процессе преподавания иностранных языков, проанализированы аспекты применения модели в современной методике. Освещены признаки и принципы структурирования содержания учебного материала. Выделены основные понятия, характеризующие структуру дидактической модели.

Ключевые слова: дидактическая модель, структурно-функциональные компоненты, принципы структурирования, индивидуальные стратегии, иностранные языки.

The article deals with the basic functions and components of the didactic model content of students' individual strategy structure in teaching foreign languages; it analyzes aspects of its application in modern methodology. The article also examines the characteristics and principles of structuring the content of educational material. The basic concepts that characterize the didactic model are determined.

Key words: didactic model, structural and functional components, structuring principles, individual strategies, foreign languages.

Одержано 3.03.2017.

УДК 378.147

В.В. БОРИСЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови та літератури
Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка

Н.В. ГАГІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівського національного технологічного університету

КОМПЕТЕНТНІСНЕ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті авторами окреслено основні аспекти та ознаки компетентнісного навчання в умовах вищої школи; обґрунтовано необхідність розроблення та впровадження системи компетентнісно орієнтованих мовних завдань, виокремлено їх основні характеристики; акцентовано на доцільності зміни моделі мовної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетентнісне навчання, компетентнісно орієнтоване завдання, мовна освіта, ключові компетентності, вища професійна освіта.

Постановка проблеми. Сучасні суспільні інтеграційні процеси, наближення вітчизняних освітніх стандартів до міжнародних зумовлюють необхідність зміни освітньої парадигми та створення ефективного навчального середовища, яке забезпечує підготовку фахівців, орієнтованих на самореалізацію в різних сферах життєдіяльності в умовах глобального розвитку суспільства. Зміна акцентів у системі освіти виявляється в активізації використання компетентнісного навчання, що сприяє оновленню змісту освіти та передбачає набуття студентами відповідного досвіду для успішної продуктивної діяльності як комплексного ресурсу особистісних утворень, необхідних для становлення, соціального включення, осмисленого сприйняття світу, взаємодії в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Проблема компетентнісного навчання в освіті перебуває в центрі уваги багатьох науковців (Л. Анциферова, Г. Балл, С. Батишев, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Вершловський, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Дубасенюк, В. Журавльов, Л. Кравець, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Пометун, Дж. Річардз, Т. Роджерс, О. Савченко, С. Сисоєва, Т. Симоненко, А. Хуторськой, А Фасоля, І. Ящук та ін.), які обґрунтовують засади використання компетентнісного підходу до освіти та практичні шляхи його реалізації.

Сьогодні вагома роль у модернізованій вищій освіті відведена компетентнісному навчанню, яким передбачено набуття студентами необхідних загальнокультурних, соціальних, предметних, галузевих та інших компетентностей, які є результатом застосування освітніх технологій, форм, методів і особистих досягнень студентів.

Завданням компетентнісно орієнтованого навчання, на нашу думку, є підготовка фахівців, готових до діяльності в сучасному, стрімкому, постійно змінюваному середовищі, яке потребує розширення й поглиблення вмінь вирішувати конкретні професійні завдання, що передбачають установлення контактів, підтримки соціальних зв'язків, тому комунікація й здатність до ефективного співробітництва є ключовими компетентностями.

© В.В. Борисенко, Н.В. Гагіна, 2017

Стрімкий розвиток науки, технологій, бізнесу потребує постійного оновлення знань, проте, на жаль, наявні ресурси вищої освіти є недостатніми та неспроможними повною мірою адаптуватися до цих змін, тому й виникає потреба в осучасненні навчального середовища з переорієнтацією від загальнотеоретичного до вузькопредметного практичного спрямування.

Мета статті – обґрунтувати значущість і дієвість компетентнісно орієнтованого навчання у ВНЗ в аспекті мовної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У процесі аналізу й узагальнення наукових студій з'ясовано, що науковці здебільшого розглядають компетентність як спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напряму професійної діяльності [3, с. 17].

Погоджуємося, що компетентність проявляється в діяльності, тому головною особливістю компетентнісно орієнтованої професійної освіти є спрямованість процесу підготовки майбутніх фахівців на отримання конкретних результатів вирішення професійних завдань [4].

Отже, компетентність можна вважати динамічною комбінацією знань, навичок, умінь, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних утворень, що визначають здатність майбутніх фахівців успішно здійснювати подальшу навчальну чи професійну діяльність та інтегруватися в соціумі.

У контексті обраної проблеми дослідження виявлено, що в Концепції «Нова українська школа» визначено 10 ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [6].

Зазначимо, що в переліку компетентностей випускника ВНЗ виокремлено інтегральну, загальнопредметну та фахову (спеціальну) як три основні компетентності.

Інтегральна компетентність передбачає здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання.

Загальна компетентність включає здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; проведення досліджень; автономності; адаптації та дії в новій ситуації; креативності тощо.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності визначаються конкретними навчальними дисциплінами [5].

Зазначимо, що професійна компетентність є однією із пріоритетних у ВНЗ, оскільки сприяє успішній продуктивній професійній діяльності, формуванню значущих для майбутньої професійної діяльності особистісних якостей.

На нашу думку, ключову роль в освітньому процесі відіграє формування комунікативної професійної компетентності як кінцевого результату й засобу досягнення вищезазначених компетентностей, адже, як зазначає І.А. Зязюн, головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [1, с. 13].

Для досягнення наведених компетентностей у вищій школі важливими є: критичне мислення; творчість; ініціативність; уміння вирішувати проблеми й приймати рішення; конструктивно взаємодіяти, співпрацювати в команді, вести діалог, дискусію тощо.

Студіювання наукових джерел в аспекті обраної проблеми свідчить, що науковці протиставляють компетентнісне навчання концепції засвоєння знань і наголошують на необхідності переходу від знань, які швидко забуваються, оскільки не мають достатньої практичної реалізації, до потрібних умінь, необхідних для дій у нових, почасти проблемних ситуаціях [7; 8].

Погоджуємося з думкою науковців, що компетентнісний підхід у навчанні полягає в зміщенні акценту з накопичування знань до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій в ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики; перспективність компетентнісного підходу полягає у високій готовності майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності в різних сферах [3, с. 71–72].

Тому компетентнісне навчання уможливлює посилення практичного спрямування освіти, яка нині є затеоретизованою та не задовольняє сучасні вимоги ринку праці.

Зазначимо, важливим прикладним аспектом навчання є адекватність змісту освіти швидкоплинним процесам розвитку економіки, науки, техніки, суспільного життя. Отже, необхідно зміст навчання узгоджувати з викликами, що постають перед сучасними випускниками вищої школи в різних професійних і життєвих ситуаціях.

Компетентнісне навчання в умовах вищої школи розглядаємо в таких основних аспектах: 1) оновлення змісту вищої професійної освіти, що передбачає відбір і структурування тих ключових компетентностей, які необхідно сформувати в процесі навчання; 2) відповідність змісту навчання вимогам ринку праці; 3) внесення принципових змін в організацію навчального процесу; 4) переосмислення ролі викладача, його готовності до створення розвивального середовища в процесі навчання; 5) визначення інструментів та критеріїв оцінювання сформованості ключових компетентностей; 6) застосування мотиваційного механізму активізації освітнього процесу; 7) посилення ролі навчальної автономії.

Компетентнісне навчання спрямоване на розвиток системи професійних і функціональних характеристик, що передбачає наявність у студентів вишу не тільки знань, умінь, навичок, а й інтеграції дій, особистісних якостей, наявності мотивації для успішного виконання діяльності. Переконані, ключовою характеристикою компетентності є готовність, яка включає не тільки здатність до виконання дій, а найголовніше – мотиваційний аспект, що виявляється в осмислених поведінкових моделях у неординарних життєвих і професійних ситуаціях та особистісному ставленні студентів до предмета майбутньої діяльності.

Наявність готовності у студентів можлива лише за умови опанування комплексом організаційно-діяльнісних умінь (ставити цілі, планувати, організовувати, реалізовувати, відрефлексовувати, оцінювати власну діяльність, вносити необхідні корективи); вироблення позитивної настанови на діяльність, що означає розуміння її практичної значущості.

На нашу думку, великою мірою готовність залежить від сукупності ще й особистісних якостей, які сприяють виробленню індивідуального неординарного стилю виконання поставлених завдань.

В аспекті мовної підготовки компетентнісний підхід передбачає навчання студентів мови не як системи ізольованих знань, навичок, умінь, а як формування готовності до відповідної комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях професійної сфери, яка уможливлює успішне вирішення виробничих завдань.

Компетентнісно орієнтоване навчання мови акцентоване на формування досвіду практичної мовної діяльності в нових, часто проблемних ситуаціях, для яких неможливо застосувати заздалегідь визначені алгоритми дій та які потребують нестандартного підходу до їх вирішення. Тому виникає потреба в зміні моделі мовної підготовки студента – від традиційного, почасти пасивного, засвоєння знань до осмисленого особистісно-діяльнісного, що потребує дослідницької активності, критичного мислення, автономності, креативності.

Мовна освіта в умовах компетентнісного навчання орієнтована на розвиток мотивованої особистості, здатної приймати неординарні рішення в нестандартних ситуаціях, діяти продуктивно, ефективно організовувати свою навчальну діяльність, усвідомлюючи освітню мету, правильно обираючи стратегії навчання, здійснюючи самоконтроль та корекцію, прагнучи до самовдосконалення та саморозвитку.

Водночас в умовах переорієнтації вищої освіти на формування компетентної особистості нових акцентів набувають вимоги до методів та засобів навчання мови у ВНЗ. Досвід переконує, що найбільш ефективними виявляються комунікативно-ситуативні завдання, наближені до життя, майбутньої професійної діяльності, ігрові методи, дебати, пошукові та проблемні ситуації, метод проектів, кейс-метод, дослідницькі завдання тощо.

Акцентуємо увагу на тому, що, створюючи систему компетентнісно орієнтованих мовних завдань, необхідно враховувати не лише здатність, а й готовність студентів до їх виконання. Студенти, виконуючи такі завдання, мають не тільки виявляти предметні вміння, а й розуміти мету, її особистісну значущість, що є мотиваційним стимулом до дії; усвідомлювати наявність усіх необхідних мовних знань, умінь та достатності їх рівня в результаті рефлексії; освоювати нові способи роботи; відбирати потрібні джерела інформа-

ції; організовувати самостійну пошукову й творчу діяльність; інтегровано застосовувати набуті вміння.

Компетентнісно орієнтовані мовні завдання в умовах вищої професійної освіти характеризується наявністю плану виконання завдання; інструмента перевірки правильності виконаного завдання, що уможливлює самостійну оцінку; проблемності, евристичності, що вимагає пошуку, аналізу, самоосвіти, нових способів діяльності [7].

Зауважимо, такі завдання формують у студентів необхідний мовний досвід, оскільки максимально наближені до реальних життєвих чи професійних ситуацій і не обмежуються лише навчальним матеріалом.

В умовах компетентнісно орієнтованої мовної освіти принципово змінюються вимоги не лише до типології та структури занять і завдань, а й ролі викладача, діяльність якого спрямована на створення розвивального середовища. Мотивація, прояв ініціативи, самостійності студентів стають пріоритетними завданнями для викладачів. На нашу думку, значна увага повинна приділятися організації такої пізнавальної діяльності студента, яка б створювала можливості для розвитку його інтелектуальних та інших здібностей, реалізуючи власні прагнення та інтереси, адже мовна освіта має бути орієнтована на вільний вибір, власне судження, творчу ініціативу, автономність, мобільність майбутніх спеціалістів.

Важливими складовими професійної компетентності викладача, здатного до ефективної організації компетентнісно орієнтованого середовища, є створення на заняттях із мови невимушеної атмосфери, коли студенти можуть вільно висловлювати свою точку зору, критичне ставлення до проблеми; уміння зайняти нейтральну експертну позицію, що сприяє самостійному виробленню правильних суджень студентів; здатність розробити чіткі й зрозумілі для студентів критерії оцінювання; здатність враховувати індивідуальні особливості студентів, організовуючи їхню діяльність; уміння застосовувати різноманітні прийоми залучення студентів до навчання; здатність здійснювати рефлексію та корекцію своєї педагогічної роботи.

Досвід переконує, що в методичній науці постійно відчутні спроби унормування основних ознак комплексно орієнтованих мовних завдань, проте, на жаль, ще бракує чіткого розмежування між традиційним завданням і компетентнісно орієнтованим.

На нашу думку, завдання можна вважати компетентнісно орієнтованим, якщо воно передбачає залучення нових та застосування вже набутих знань, навичок, умінь для набуття елементів професійного досвіду; містить проблему, що спонукає до критичного аналізу ситуації, прийняття нестандартного рішення; потребує відбору доцільної інформації для вирішення поставленого завдання; вирізняється ситуативністю, наближеністю до реалій професії; не передбачає тільки однієї правильної відповіді; створює можливість для залучення індивідуального досвіду; є потужним мотиваційним чинником; забезпечує умови для розвитку навчальної автономії; виробляє позитивну настанову; виходить за межі однієї предметної галузі; викликає особитісну зацікавленість студентів; спонукає до цілевизначення та вибору стратегії виконання, рефлексії навчальної діяльності для виявлення труднощів і способів їх подолання.

Висновки. Дослідження особливостей компетентнісно орієнтованого навчання в аспекті мовної підготовки дозволяє зробити висновки про його ефективність і доцільність в умовах наближення вітчизняних освітніх стандартів до світових, адже воно характеризується чітким усвідомленням студентами мети освітньої діяльності; практичною та професійною спрямованістю процесу навчання; умотивованістю; персональною відповідальністю за результати навчально-пізнавальної діяльності; здатністю студентів до рефлексії та самоконтролю з метою вдосконалення свого навчального досвіду тощо.

Активне впровадження компетентнісного навчання потребує зміни змісту й моделі мовної підготовки, оптимального поєднання традиційних підходів з новими та міждисциплінарної інтеграції.

Стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми, залишаються актуальними питання розроблення системи компетентнісно орієнтованих мовних завдань різної професійної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / І.А. Зязюн. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.

2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія [текст] / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).

4. Компетентносный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Федоров, С. Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. – Омск: Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.

5. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF

6. Нова школа. Простір освітніх можливостей [Електронний ресурс] / за заг. ред. М. Грищенка. – Режим доступу: http://kafedraooiuv.org.ua/mon_koncepc_ja-nova_ukrajinska_shkola.pdf

7. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: проблеми термінології, типології, створення / Анатолій Фасоля // Дивослово. – № 9. – 2014. – С. 15–21.

8. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49

9. Richards J. C. Competency-Based Language Teaching // Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge, 2012. – P. 141–150.

References

1. Ziaziun, I.A. (2005). *Filosofiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy* [Philosophy of the progress and prognosis of the educational system]. *Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy* [Pedagogical skills: problems, searches, perspectives]. Kyiv, Hlukhiv, RVV HDPU Publ., pp. 10-18 (In Ukrainian).

2. Koval, L.V. (2009). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: tekhnolohichna skladova* [Professional training of future primary school teachers: the technological component]. Donetsk, Yuho-Vostok Publ., 375 p. (In Ukrainian).

3. In O.V. Ovcharuk (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]. Kyiv, K.I.S. Publ., 112 p. (In Ukrainian).

4. Fedorov, A.E., Metelev, S.E., Solovev, A.A. & Shliakova, E.V. (2012). *Kompetentnosnyi podkhod v obrazovatelnom protcesse* [Competency-based approach in the educational process]. Omsk, Omskblankizdat Publ., 210 p. (In Russian).

5. Natsionalna ramka kvalifikatsii [The national framework of qualifications]. Available at: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (Accessed 27 February 2017).

6. Nova shkola. Prostir osvitnikh mozhlyvostei [New school. Scope of educational opportunities]. Available at: http://kafedraooiuv.org.ua/mon_koncepc_ja-nova_ukrajinska_shkola.pdf (Accessed 27 February 2017).

7. Fasolia, A. (2014). *Kompetentnisno zoriientovani zavdannia : problemy terminolohii, typolohii, stvorennia* [Competency-based tasks: problems of terminology, typology, creation]. *Dyvoslovo* [Dialogist], пою 9, pp. 15-21 (In Ukrainian).

8. Khymynets,V. (2010). *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia* [Competency-based approach to the professional development of a teacher]. Available at: http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49 (Accessed 27 February 2017).

9. Richards, J.S. & Rodgers, T.S. (2012). Approaches and Methods in Language Teaching. Competency-Based Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 141-150.

В статье авторами обозначены основные аспекты и признаки компетентностного обучения в условиях высшей школы; обоснована необходимость разработки и внедрения системы компетентностно ориентированных языковых заданий, выделены их основные характеристики; акцентировано на целесообразности изменения модели языковой подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: компетентностное обучение, компетентностно ориентированное задание, языковое образование, ключевые компетентности, высшее профессиональное образование.

The authors of the article outline the main aspects and characteristics of competency-based learning in higher education, substantiate the need for designing and implementing the system of competency-based language tasks, emphasize key features of competency-based language tasks and point out the necessity to modify the model of language training of future specialists.

Key words: competency-based learning, competency-based language task, language education, key competences, higher vocational education.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378. 1

Л.С. ВЕРЧЕНКО,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПРОЕКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЕТАП

Статтю присвячено обґрунтуванню сутності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, під якою розуміємо сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, що поетапно (концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-результативний) упроваджуються в навчальний процес ВНЗ, забезпечують самореалізацію магістрантів у різних видах соціально-комунікативної діяльності та гарантують досягнення кінцевого результату. Презентовано сутність концептуального етапу технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, який подано як єдність і взаємозв'язок цілей, завдань, методологічних засад, принципів навчання; здійснення діагностики наявного у магістрів рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, викладачі вищої школи, процес магістерської підготовки, технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство визначає місію викладача вищого навчального закладу як професійно підготовленого фахівця в галузі педагогіки відносин в соціумі. Викладаючи навчальні дисципліни, він має формувати погляди, соціальний світогляд, комунікативний досвід, ставлення студентів до життя; передавати від старших поколінь молодшим накопичені людством культуру й досвід, створювати умови для їх особистісного розвитку й підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Ідея підготовки педагога, здатного брати участь в інноваційних процесах шляхом включеності в суспільні комунікації на професійному рівні, досить чітко визначена у вимогах до його професійних компетентностей, зокрема соціально-комунікативної (стійкого, цілісного, інтегративного утворення особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти з внутрішнім професійно-комунікативним середовищем і зовнішнім соціальним середовищем суспільства завдяки наявності соціально-комунікативних знань і вмінь, професійно важливих комунікативних якостей).

Необхідно констатувати, що в цей час відбувається загострення протиріч між вимогами соціуму, що ставляться до особистості і діяльності викладача вищої школи, і фактичним рівнем готовності випускників магістратури вищих навчальних закладів до виконання ними своїх професійних функцій; між визнанням викладача вищої школи суб'єктом соціально-комунікативної діяльності, що є специфічною частиною професійної діяльності, і відсутністю цілеспрямованого розвитку їх соціально-комунікативної компетентності в умовах навчання в магістратурі вишу. Виявлені протиріччя актуалізували проблему моделювання технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

© *Л.С. Верченко, 2017*

Аналіз останніх досліджень свідчить, що питанню соціально-комунікативної компетентності приділяла увагу значна когорта дослідників (Е. Зеєр, Н. Карабанова, С. Куринова, І. Руденко, О. Тумакова, О. Ковальова, М. Трофименко, О. Усанова, Я. Фруктова, О. Шумилова, D. Hymes та ін.)

Аналіз наукових праць (В. Ковальчук, Б. Гершунський, Н. Гузій, О. Джуринський, Т. Кошманова, Л. Пуховська, К. Рибачук, А. Соколова та ін.) показав, що дослідники розкривають окремі аспекти соціально-комунікативної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Проте питання щодо технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки потребує окремого дослідження.

Формулювання мети. Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуального етапу проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розкрити концептуальний етап проектування зазначеної технології, зупинимося на виявленні сутності поняття терміна «педагогічна технологія».

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Н. Алексєєв [1], В. Беспалько [2], В. Монахов [7]) показав наявність неоднозначного тлумачення терміна «педагогічна технологія».

Так, В. Беспалько [2] визначає педагогічну технологію з описових позицій, розуміючи її як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці («діяльність, спрямована на створення умов для формування особистості; раціонально організована діяльність щодо забезпечення досягнення мети педагогічного процесу» [2, с. 31]). Сенс педагогічної технології В. Беспалько вбачає у відході від експромтів і переході до попереднього проектування; в розробці структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності студента; діагностичному цілепокладанні і об'єктивному контролі якості засвоєння студентами навчального матеріалу і розвитку особистості в цілому; в реалізації принципу цілісності структури і змістовності компонентів навчально-виховного процесу.

Н. Алексєєв [1] визначає педагогічну технологію як спосіб раціонально організованої діяльності, що характеризується визначеною послідовністю операцій, які дозволяють отримати результат з найменшими витратами. Педагогічна технологія – специфічно індивідуальна діяльність з проектування навчальної діяльності та її практичної реалізації в рамках певної предметної області з орієнтацією на тип психічного розвитку учнів і урахування особистих можливостей педагога.

Враховували погляди В. Монахова, який, аналізуючи відмінність технології від методики, уточнює погляд на розуміння педагогічної технології. Якщо методика в переважній більшості випадків є сукупністю рекомендацій щодо організації та проведення навчального процесу, то педагогічна технологія є продуманою у всіх деталях моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя і гарантує кінцевий запланований результат [2, с. 75].

Проаналізувавши різні підходи до побудови педагогічних технологій, дійшли висновку, що найбільше відповідає логіці нашого дослідження позиція Б. Лихачова, який розглядає педагогічну технологію як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; тобто організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу».

Вагомим для нас став погляд Г. Селевка, який виокремив такі складові педагогічної технології: науковий (розробка мети, змісту, методів навчання та проектування педагогічних процесів); процесуально-описовий (алгоритм досягнення запланованих результатів навчання); процесуально-дійовий (дії всіх особистісних, інструментальних та методологічних педагогічних засобів) [8].

Підсумовуючи, зазначимо, що педагогічна технологія є способом організації діяльності для отримання визначених, потенційно відтворюваних педагогічних результатів. Вона має містити філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення визначених цілей; взаємопов'язані складові, які являють собою цілісність;

можливість цілепокладання, планування, проектування навчального процесу, поетапної діагностики, варіювання способів та методів корекції результатів; можливість повторної реалізації в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами).

Щодо складових та змісту педагогічної технології навчання, то, на думку О. Набоки, їх можна подати у такий спосіб: мета навчання, структурно поданий зміст, встановлена логіка реалізації методів, прийомів, засобів навчання в межах конкретної організаційної форми та способу взаємодії суб'єктів навчального процесу, оцінка результатів засвоєння навчальної інформації з набором методичного інструментарію в межах конкретної форми контролю. Автор доходить висновку, що технологія навчання є «…системою форм, методів, прийомів і засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей фахової підготовки…, які максимально наближують її до умов професійної діяльності, забезпечуючи формування конкурентоспроможного на ринку праці фахівця» [5, с. 79].

У роботі під *технологією розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки розуміємо сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, що поетапно (концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-результативний) упроваджуються у навчальний процес ВНЗ, забезпечують самореалізацію магістрантів у різних видах соціально-комунікативної діяльності та гарантують досягнення кінцевого результату.*

Спираючись на ідеї Н. Волкової [3], у дослідженні обрано такий алгоритм проектування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. Етапами технології визначено такі: *концептуальний* (визначення цілей, завдань, методологічної основи, принципів навчання; здійснення діагностики наявного у магістрів рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності); *мотиваційно-стимулюючий* (передбачає формування в магістрантів особистісного сенсу щодо соціально-комунікативної діяльності; ціннісного ставлення до самовдосконалення соціально-комунікативної компетентності; емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей, самого себе); *змістово-процесуальний* (моделювання змісту, форм та методів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрів); *практичний* (передбачає залучення магістрантів до практичної соціально-комунікативної діяльності викладача, аналітико-оцінної, пошуково-практичної діяльності, що забезпечує формування у магістрантів рефлексивної позиції); *діагностико-результативний* (передбачає контроль, самоаналіз, корекцію недоліків у формуванні досліджуваної компетентності; діагностику кінцевого рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу).

У цій статті акцентуємо увагу на висвітленні сутності концептуального етапу технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Загальною ***метою*** технології визначено розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Відповідно до мети визначено такі ***завдання*:** стимулювання пізнавальної й професійної мотивації студентів; оволодіння студентами соціально-комунікативними знаннями; відпрацювання соціально-комунікативних умінь, необхідних для здійснення соціально-комунікативної діяльності; актуалізація потреби в самопізнанні й самовдосконаленні.

Розробка технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки базується на таких методологічних засадах.

Системний підхід (Ю. Шабанова). Дозволяє методологічно доцільно вибудувати проблемне поле, визначити напрями дослідження; забезпечує вивчення процесу розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів через опис його системних характеристик в організаційному, педагогічному та професійному аспектах; пошук оптимальних поєднань педагогічних засобів, форм і методів навчання.

Діяльнісний підхід (Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Сластьонін). Дозволяє перевести студента в позицію суб'єкта пізнання, праці і спілкування, що неможливо без: безперервної систематизованої зміни різних видів діяльності всіх суб'єктів, їх продуктивної взаємодії; максимально повного розкриття соціально-комунікативного потенціалу студента з його подаль-

шим активним використанням в процесі професійній діяльності; урахування особистісної освітньої траєкторії магістрантів; використання знань, умінь як засобів, що сприяють формуванню алгоритмів дій, які є основою здійснення соціально-комунікативної діяльності.

Компетентнісний підхід (Н. Волкова, Т. Левовицький). Орієнтує на встановлення зв'язку між освітнім процесом у ВНЗ і вимогами зовнішнього середовища з метою управління професійною підготовкою в напрямі формування у майбутнього фахівця необхідного набору професійних компетентностей; передбачає актуалізацію знань та умінь і, як результат, мобільність студента у розв'язанні соціальних, комунікативних проблем, виконанні професійних завдань.

Контекстний підхід За такого підходу процес навчання майбутніх викладачів вищої школи має моделювати предметний, комунікативний й соціальний зміст педагогічної праці («перетворювати навчальну діяльність студента на професійну», «реалізуючи … навчальну діяльність через квазіпрофесійну та навчально-професійну до професійної діяльності» (А. Вербицький), передбачати ситуаційно-імітаційне моделювання предметного й соціокультурного змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, особливостей соціально-комунікативної діяльності, професійної взаємодії.

Особистісно-орієнтований підхід (О. Савченко, В. Сериков). Передбачає багатоваріативність методів, організацію навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіма засобами цінності емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу, тобто внутрішньої мотивації; створення найоптимальніших умов для всебічного розвитку особистості студента, враховуючи індивідуальні особливості його характеру, потреби та інтереси у процесі розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів; впливає на внутрішню організацію суб'єктів навчального процесу і на побудову предметно-змістовної області навчання. Дозволяє враховувати в змісті, методах навчання діапазон особистісних потреб і можливостей магістрів у процесі здобуття якісної освіти шляхом виявлення індивідуальних особливостей магістрів як суб'єктів пізнання та предметної діяльності; реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу; створення умов для набуття особистісного соціально-комунікативного досвіду, як результату індивідуально-суб'єктного переживання змісту, який вивчається, надання йому особистісного сенсу; проектування викладачем (магістрами) індивідуальних досягнень в різновидах соціально-комунікативної діяльності викладача вишу, стимулювання процесів самопізнання, самоствердження та саморегуляції.

Партисипативний підхід (О. Сухомлинська, Є. Нікітіна, О. Перова). Потребує створення умов для формування в студентів здатності до спільної діяльності, співпраці; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активним і продуктивним шляхом; передбачає використання діалогічної взаємодії в процесі впровадження інтерактивних методів навчання; розвиток діалогічних відносин суб'єктів спілкування; здійснення педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі.

Синергетичний підхід. Досліджує системи в їх мінливому розвитку, педагогічні явища як неоднозначні, суперечливі, варіативні (Л. Величко, В. Кремень, В. Ільїн). За цього підходу процес формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи має враховувати особливості, кризи, що виникають в соціально-комунікативній діяльності викладача; здійснювати аналіз (самоаналіз) комунікативних дій магістрів, особливо в ситуаціях невизначеності, конфліктності, збагачуючи професійну картину світу майбутніх викладачів вишу.

Застосування синергетичного підходу в процесі професійної підготовки Н. Лежнева, наприклад, бачить у створенні ситуації відкритого діалогу викладача й студента, «у результаті якого відбувається не тільки „народження" для студента (а може й не тільки для нього) знання, але відбувається відкриття себе й інших, ініціювання вибору власного шляху» [4, с. 24].

Спираючись на визначені методологічні підходи, презентуємо ***принципи навчання***, реалізація яких дозволить досягти очікуваних результатів.

Принцип суб'єктності. Полягає у визнанні й усвідомленні неповторної індивідуальності магістра, його самоцінності, розвитку як індивіда з унікальним суб'єктним соціально-комунікативним досвідом, сукупністю особистісних якостей. Самореалізація магістрів у різновидах соціально-комунікативної діяльності створює умови для постійного духовного, професійного збагачення, перетворюючи суб'єктний досвід на цінне джерело власного розвитку, засіб самоствердження у процесі професійно-комунікативної взаємодії.

Принцип діалогізації. Передбачає організацію такого міжособистісного спілкування під час занять, яке забезпечує діалог, довіру учасників діалогу, різні позиції і ситуації, що сприяють формуванню поваги й здатності прийняти іншу думку.

Принцип збільшення кількості механізмів соціального розвитку. Передбачає розширення рольового репертуару, сфер спілкування, інститутів, засобів і механізмів соціалізації.

Принцип світоглядного плюралізму. Передбачає спрямованість процесу магістерської підготовки на розвиток у магістрантів соціального інтелекту, взаєморозуміння, надання можливості реалізувати своє право на вільний вибір поглядів.

Принцип диференціації. Потребує реалізації сучасних методів і засобів розвитку соціально-комунікативної компетентності відповідно до особливостей суб'єктів освітнього процесу, характеру міжособистісних контактів і зв'язків, характеру взаємодії викладачів і студентів.

Принцип саморозвитку й взаєморозвитку. Означає послугування відповідними методами, прийомами, формами навчання, що сприяють співпраці, діалогу, спільний творчій діяльності, забезпечуючи взаєморозвиток майбутніх викладачів вишу. Будучи «психологічною основою освітніх проектів і програм професійного розвитку особистості» [6, с. 29, 34], забезпечує формування у магістрів потреби в самореалізації, саморозвитку, подальшому становленні як професіоналів, здатних до конструювання та розвитку своєї професійної діяльності.

Принцип професійної мобільності. Передбачає спрямованість змісту, форм, методів навчання на розвиток у студентів здібностей швидко оволодівати знаннями, орієнтуватися в умовах швидкоплинних змін ринку освітніх послуг.

Визначений перелік принципів навчання сприяв доцільному відбору змісту, форм, методів навчання.

Важливим елементом концептуального етапу технології є попередня діагностика рівня розвиненості у магістрантів соціально-комунікативної компетентності, яку можна ототожнити з констатувальною частиною педагогічного експерименту. Діагностика не лише розглядає результати навчальної діяльності, але й вивчає способи їх досягнення, причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню мети освітнього процесу.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що у статті подано сутність технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, під якою розуміємо сукупність методів, прийомів та засобів навчання, форм контролю і корекції, що поетапно (концептуальний, мотиваційно-стимулюючий, змістово-процесуальний, практичний, діагностико-результативний) упроваджуються в навчальний процес ВНЗ, забезпечують самореалізацію магістрантів у різних видах соціально-комунікативної діяльності та гарантують досягнення кінцевого результату. Презентовано сутність концептуального етапу технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, який подано як єдність і взаємозв'язок цілей, завдань, методологічних засад, принципів навчання; здійснення діагностики наявного у магістрів рівня розвиненості соціально-комунікативної компетентності.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательной системы / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: сб. науч. тр. – М.: Ин-т педагогич. инноваций РАО, 1994. – С. 28–74.

2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія / Н.П. Волкова. – Д.: Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.

4. Дилтс Р. Коучинг с помощью НЛП / Р. Дилтс. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.

5. Набока О.Г. Теорія і методика застосування професійно орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Набока. – Луганськ: Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2013. – 41 с.

6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

7. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

References

1. Alekseev, N.H. (1994*). Metodolohicheskie printsipy proektirovaniia obrazovatelnoi sistemy* [Methodological principles of designing an educational system]. *Proektirovanie v obrazovanii: problemy, poiski, resheniia* [Designing in education: problems, searches, solutions]. Moscow, Institut pedahohicheskikh innovatsii RAO Publ., pp. 28-74 (In Russian).

2. Bespalko, V.P. (1989). *Pedahohika i prohresivnye tekhnolohii obucheniia* [Pedagogy and progressive learning technologies]. Moscow, Pedahohika Publ., 192 p. (In Russian).

3. Volkova, N.P. (2005). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohiia, praktyka* [Professional and pedagogical communication: theory, technology, practice]. Dnipropetrovsk, DNU Publ., 304 p. (In Ukrainian).

4. Dilts, R. (2004). *Kouchinh s pomoshchiu NLP* [Coaching with NLP]. Sankt-Peterburh, PRAIM-EVROZNAK Publ., 256 p. (In Russian).

5. Naboka, O.H. (2013). *Teoriia i metodyka zastosuvannia profesiino orientovanykh tekhnolohii navchannia maibutnikh ekonomistiv u protsesi fakhovoi pidhotovky. Avtoref. dys. dok. ped. nauk* [Theory and methods of use professionally oriented technology training future economists in the course of professional training. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Luhansk, Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka Publ., 41 p. (In Ukrainian).

6. Mitina, L.M. (1997). *Lichnostnoe i professionalnoe razvitie cheloveka v novykh ekonomicheskikh usloviiakh* [Personality and professional development of a person in the new socio-economic conditions]. *Voprosy psikholohii* [Questions of Psychology], no. 4, pp. 28-38 (In Russian).

7. Monakhov, V.M. (1995). *Tekhnolohicheskie osnovy proektirovaniia i konstruirovaniia uchebnoho protsessa* [Technological bases of designing and designing of educational process]. Volhohrad, Peremena Publ., 152 p. (In Russian).

8. Selevko, H.K. (1998). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnolohii* [Modern educational technologies]. Moskva, Narodnoe obrazovanie Publ., 256 p. (In Russian).

Статья посвящена обоснованию сущности технологии развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки, под которой понимаем совокупность методов, приемов и средств обучения, форм контроля и коррекции, которые поэтапно (концептуальный, мотивационно-стимулирующий, содержательно-процессуальный, практичный, диагностико-результативный) внедряются в учебный процесс вузов, обеспечивают самореализацию магистрантов в различных видах социально-коммуникативной деятельности и гарантируют достижение конечного результата. Представлена сущность концептуального этапа технологии развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки, который представлен как единство и взаимосвязь целей, задач, методологических основ, принципов обучения; осуществление диагностики имеющегося у магистров уровня развития социально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, преподаватели высшей школы, процесс магистерской подготовки, технология развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы.

The article is devoted to substantiation of the essential techniques of developing social and communicative competence of future teachers at higher education establishments while in the process of their Master's degree training. Those techniques refer to a combination of methods and approaches to training, forms of control and correction. Stages of training (conceptual, motivational and stimulating, content process, practical, troubleshooting, and the resulting one) are introduced into the educational process at higher education establishments, providing self-fulfillment for Master's degree students in various kinds of social and communicative activities, and ensuring the final results. The essential stage of technique development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments while pursuing their Master's degree is presented as the conceptual stage technique which is the union and correlation of goals, tasks, methodological principles, and approaches to training, as well as diagnosing the level of development of social and communicative competence of graduates.

Key words: social and communicative competence; teachers of higher education establishments; process of Master's degree training; technique of development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.036

Н.П. ВОЛКОВА,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ЗАСОБИ СТИМУЛЮВАННЯ ТА МОТИВАЦІЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено презентації розмаїття засобів стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів, які реалізовано у виші. Акцентовано увагу на інноваційно-розвивальному освітньому просторі, інноваційно-розвивальному середовищі у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; розкрито диверсифікацію освітніх послуг університету. Показано, що потужним засобом мотивування студентів до творчої діяльності є переорієнтація навчально-виховного процесу на формування професійної компетентності, конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Ключові слова: мотив, стимул, творча діяльність, інноваційно-розвивальне середовище університету, диверсифікація.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору, сучасний рівень розвитку українського суспільства висувають нові, все більш високі вимоги до підготовки фахівців, вимагають від майбутніх спеціалістів конкурентоспроможності на ринку праці. Згідно з Болонськими принципами якість освіти гарантується не лише на рівні держави, але й на рівні університету, кафедри, викладача і студента. Така сама і структура відповідальності за виконання конче важливого завдання суспільства – формування людини XXI століття.

Характерні особливості сьогодення (економічні кризи, політична нестабільність, соціальна незахищеність, постійні природні катаклізми) пригнічують вітчизняну молодь, породжують у ній невіру в краще майбутнє, спричиняють негативізм і байдужість. У цих умовах вкрай важливим стає винайдення засобів стимулювання й мотивації майбутніх фахівців до творчості, професійного й особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі мотивації й стимулювання вітчизняні й зарубіжні вчені приділяють значну увагу (В. Асєєв, Дж. Аткінсон, Л. Божович, Р. Гарднер, Дж. Девіс, М. Дригус, А. Дусавицький, В. Ковальов, А. Маркова, А. Маслоу, В. Мерлін, О. Скрипченко, Н. Юдіна та ін.). Психологічні аспекти мотивації досліджували Л. Божович, Дж. Брунер, Є. Ільїн, Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін. Питання мотивації навчання привертали увагу В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка та ін.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження акцентують увагу на виявленні шляхів мотиваційного забезпечення навчального процесу: розвиток пізнавальних потреб (П. Гальперін, М. Махмутов, Г. Щукіна та ін.); поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності (Т. Васильєва, І. Чередов, Ю. Мальований, А. Мудрик, Г. Цукерман, О. Ярошенко та ін.); послугування технологіями проблемного навчання (А. Алексюк, І. Лернер, В. Лозова, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.).

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, потребують вивчення питання щодо мотивації й стимулювання студентів до здійснення творчої діяльності, винайдення методів і засобів стимулювання студентів. Зважаючи на це, вважаємо за необхідне розглянути це питання докладніше.

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті розмаїття засобів стимулювання та мотивації творчої діяльності студентів, які реалізовано в практиці роботи вишу.

© Н.П. Волкова, 2017

Виклад основного матеріалу. Перш за все зупинимося на сутності самих феноменів «мотив», «стимул».

За твердженням А. Маслоу, мотив – прагнення людини реалізувати себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здатною [7, с. 16]; сукупність спонук до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності та потреби особистості [2, с. 158]. Вони є внутрішніми спонуками особистості.

Щодо поняття «стимул», то воно хоча і є аналогічно до мотиву рушійною силою, яка мотивує людину до діяльності, однак має певні відмінності. «Стимул» походить від давньогрецького «стимулус» та означає довгу загострену палицю, якою поганяли биків та мулів. У перекладі «стимул» означає «підштовхувати, поганяти» [3, с. 395]. Тобто стимул є зовнішнім спонуканням активності.

Розуміючи сутність зазначених феноменів, усвідомлюємо, що завданням вишу є пошук розмаїття засобів стимулювання, які б вплинули на підвищення мотивації студентів до творчої діяльності. Чому розмаїття? Тому що кожен із засобів стимулювання по-різному сприймається студентами, знаходячи або ні відгук в їхніх душах.

Які ж засоби стимулювання творчої діяльності студентів запроваджено в Університеті імені Альфреда Нобеля?

Перш за все це *створення інноваційно-розвивального освітнього простору у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців*, під яким розуміємо інноваційно-духовну динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та систему їхніх відносин.

У межах інноваційно-розвивального простору університету створено сприятливий психологічний клімат, що спонукає до особистісного зростання всіх учасників освітньої взаємодії – викладача, який стає на шлях постійного саморозвитку, створення креативної педагогічної продукції, і студентів, які є активними учасниками творчої духовної взаємодії, взаємопроникнення та взаємозбагачення внутрішнього індивідуального простору самовдосконалення викладача.

Сучасний університет – це складний організм, невід'ємна частина інноваційно-розвивального освітнього простору, основою якого є корпоративна культура, яка як потужний стратегічний інструмент, орієнтує всіх співробітників на досягнення спільних цілей, мобілізує ініціативу та полегшує продуктивне спілкування між ними. Саме вона відіграє визначальну роль у мобілізації ресурсів університету для активізації процесів саморозвитку всіх суб'єктів інноваційно-розвивального освітнього простору.

Корпоративну культуру можна характеризувати такими особливостями соціально-трудових відносин:

1. Сприйняття і викладачем, і студентом себе як суб'єктів освітнього простору, чия професійно-педагогічна трудова діяльність впливає на загальну результативність діяльності університету, його рейтинг, визначає подальшу стратегію його розвитку.

2. Усвідомлене прийняття особистісної відповідальності за «освітній продукт» своєї діяльності. Творче, ініціативне ставлення до виробничих обов'язків, до викладацької діяльності – норма поведінки суб'єктів інноваційно-розвивального освітнього простору.

3. Орієнтація викладацького складу вишу на постійний пошук, розробку нових методів, форм, оптимальних засобів здійснення професійної діяльності. За такого підходу педагогічна діяльність стає креативним полем самореалізації, самоактуалізації особистості.

Отже, процес створення інноваційно-розвивального простору починається зі створення колективу педагогів-однодумців як корпоративної спільноти університету, що транслює та продукує базисні ціннісні настанови, які відображені в Стратегії розвитку Університету на 2016–2030 роки, в усіх елементах, що складають інноваційно-розвивальний освітній простір. Лише за умов створення творчої вільної атмосфери серед професорсько-викладацького складу, формування творчої взаємодії у системі «викладач – студент», можна імплементувати стимулюючі заходи щодо мотивування студентів до творчої діяльності.

Продуктом відносин між суб'єктами інноваційно-розвивального освітнього простору є інноваційно-розвивальне середовище університету, яке можна подати як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних заходів, у результаті яких відбувається стимулювання саморозвитку особистості майбутнього фахівця, формування його професійної майстерності, диверсифікація маршрутів соціально-професійного саморозвитку.

Перш за все нові можливості для творчої самореалізації й саморозвитку для студентів.

1. Відповідно до Стратегії розвитку Університету на 2016–2030 роки успішно реалізуються та постійно започатковуються нові програми подвійних дипломів з іноземними вищими навчальними закладами.

Згідно з укладеними договорами із закордонними ВНЗ-партнерами в університеті реалізуються такі програми подвійних дипломів:

– з Університетом Уельсу, Велика Британія – програма «Міжнародний менеджмент» (рівень бакалавра, на кафедрі міжнародних економічних відносин та економічної теорії);

– з Вищою школою менеджменту та охорони праці в Катовіце – програма «Ділова англійська мова» (рівень бакалавра, на кафедрі англійської філології та перекладу);

– з Університетом Humanitas, Польща – програма «Ділова англійська мова» (рівень магістра, на кафедрі англійської філології та перекладу) та програма «Правознавство» (рівень магістра, на кафедрі права);

– з Вищою школою бізнесу – Національним університетом Льюїса в Новому Сончі, Польща – програма «Менеджмент за галузями економічної діяльності» (рівень магістра, у Міжнародній школі бізнесу).

У цілому подвійні дипломи вже отримали 84 студенти університету, та наразі 66 студентів навчається за такою програмою (включаючи студентів, що долучилися до програм протягом квітня 2017 р.).

Проводиться активна робота із залучення студентів до навчання за програмами подвійних дипломів з наступного навчального року. Так, відповідно до рішення вченої ради студентам кафедри психології та педагогіки запропоновано магістерську програму «Психологія в бізнесі» у Вищій школі менеджменту та охорони праці в Катовіце (Польща), до якої залучено також студентів кафедри інноваційного менеджменту та міжнародної логістики. Здійснено черговий набір на програму «Ділова англійська мова» по кафедрі англійської філології та перекладу. Кафедрою міжнародного маркетингу досягнута домовленість з Міжнародною школою бізнесу Університету імені Альфреда Нобеля щодо формування спільної групи для навчання за магістерською програмою у Вищій школі бізнесу в Новому Сончі.

Яким же чином ці програми сприяють підвищенню мотивації студентів до творчої діяльності?

Студенти – учасники програм відчувають появу нових мотивів: *мотив досягнення* (прагнення до успіхів у навчанні, перевершення власного рівня попередніх досягнень); *мотив обов'язку* (почуття відповідальності за результати власної пізнавальної діяльності); *мотив самоствердження* (прагнення мати престижний статус у колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів); *прагматичний мотив* (орієнтація на практичну цінність навчання, його важливе значення для майбутнього життя, досягнення матеріального благополуччя); *мотив самодетермінації* (прагнення до формування суб'єктної позиції); *професійний мотив* (прагнення досконало оволодіти майбутньою професією, стати висококласним фахівцем) та ін.

При цьому домінуючі мотиви студентів можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Переконані, що успішність навчання студентів, їх бажання займатися творчою діяльністю, визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їх особистісний сенс для студента, самостійність виникнення і виявлення, рівень усвідомлення, стійкості.

Наявність таких студентів в студентському середовищі є взірцем для інших, потужним поштовхом для їх (як студентів, так і викладачів) особистісного й професійного зростання.

2. Забезпечення диверсифікації освітніх послуг університету. Теоретичні основи диверсифікації професійного навчання досліджено в працях зарубіжних учених – С. Батишева, М. Гітман, Л. Камфоре, Л. Рея, А. Хемблін, Дж. Хоуні та ін. Диверсифікація (різнобічний розвиток [4]) відображає формування інноваційної освітньої парадигми, більш орієнтованої на особистість, ніж на виробництво [1, с. 39]. Вона характеризує підвищення ступеня гнучкості освітньої системи, її здатність до швидкої перебудови, необхідність врахування збільшених вимог суспільства до результатів діяльності освітніх систем; утвердження суб'єктності особистості у сфері освітніх послуг, коли особистість має можливість самостійно обирати, проектувати, втілювати освітні траєкторії відповідно до власних можливостей, запитів та потреб.

В університеті створено всі умови для реалізації різновидів власної активності студентів в оточуючому розвивально-освітньому середовищі, їх самоосвіті. За власним бажанням вони можуть збагачувати свої знання, беручи участь в міжнародних проектах, різноманітних семінарах, тренінгах особистісного зростання, роботі «Педагогічної майстерні», «Психологічної вітальні»; навчаючись на комп'ютерних та мовних (італійська, польська, іспанська, китайська та ін.) курсах, беручи участь в гуртках за інтересами (психологічний, міжкультурного спілкування тощо), літніх школах (психологічній, маркетинговій). Надання університетом розмаїття освітніх послуг є потужним засобом стимулювання до творчої діяльності й професійного самовдосконалення.

3. Потужним засобом мотивування студентів до творчої діяльності є *переорієнтація навчально-виховного процесу на формування професійної компетентності, конкурентоспроможності майбутніх фахівців*. Зазначене потребує:

А) *Здійснення неперервної адаптації змісту навчання до майбутніх професійних потреб студентів, повноцінної реалізації розвивального і виховного потенціалу змісту освіти,* створення передумов для опори на різні рівні пізнання, джерела одержання інформації, способи поєднання змісту освіти, Інтернету, медіапростору та життєвого індивідуального досвіду суб'єкта навчальної діяльності.

Моделювання змісту кожної навчальної дисципліни відбувається за логікою завдань майбутньої професійної діяльності та актуальних освітніх потреб студентів, забезпечуючи результати такої професійної підготовки, які можуть «тут і тепер» бути успішно застосовані в особистій, суспільній і професійній практиці. Це потребує від викладачів урахування таких вимог: проектувати навчальний предмет як предмет діяльності студента; проектувати діяльність студента із засвоєння спеціально підібраних навчальних завдань, що моделюють основні типи професійних завдань. У цьому випадку йдеться про те, що *засвоєння знань із самого початку здійснюється в контексті предметної та професійної діяльності майбутнього фахівця*.

Крім зазначеного, необхідно підкреслити, що викладацький склад університету розуміє, що знання ніколи не стануть стимулами поведінки студента, *якщо не пройшли через його почуття, не прийняті ним*. Іншими словами, лише те знання, що знайшло відповідний емоційний відгук, емоційне сприйняття, поступово перетворилося на систему потреб, цінностей, переконань, стає постійною безпосередньою спонукою окремих вчинків та визначає всю поведінку студентів.

На думку В. Сухомлинського, «переконання – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність спостерігаємо тоді, коли діяльність людини мотивується світоглядом, коли істинність того чи іншого поняття не тільки викликає в людині сумніви, а й формує її суб'єктивний стан, її особисте ставлення до істини» [6].

З метою спонукання студентів до творчої діяльності зміст їх професійної підготовки має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, але й на *формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли*. Отже, знання мають усвідомлюватися студентами як цінність.

Зазначене можливе за умови, якщо зміст навчання проектується як *предмет діяльності студента, передбачаючи перехід від навчальної через квазіпрофесійну до професійної діяльності* (контекстний підхід А. Вербицького).

Б) *Постійне оновлення змісту навчання згідно з вимогами роботодавців*. В університеті плідно працює громадська рада з оцінювання професійних компетентностей випускників, метою діяльності якої є надання рекомендацій керівництву університету на підставі проведених її членами заходів, пов'язаних з незалежним експертним контролем та оцінюванням якості освітніх послуг, що надаються університетом. Членами громадської ради є провідні роботодавці Дніпропетровського регіону, представники професійних об'єднань, державних органів влади та місцевого самоврядування, юстиції, служби зайнятості, громадськості.

Діяльність громадської ради орієнтована на вирішення таких завдань:

1) забезпечення незалежного експертного оцінювання та контролю якості освітніх послуг, які надаються університетом у цілому, його окремими кафедрами, викладачами;

2) залучення представників громадськості, роботодавців до проведення такого контролю;

3) підвищення ефективності взаємодії університету з роботодавцями та пошук різних форм співпраці щодо покращання якості освітніх послуг, що надаються;

4) подолання елементів суб'єктивізму та стереотипів при оцінюванні знань та професійних компетентностей студентів та випускників університету.

Рекомендації ради враховуються керівництвом університету, обговорюються на засіданнях вченої ради та ректорату, є підґрунтям для прийняття відповідних рішень.

В) *Використання сучасних особистісно орієнтованих, інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій навчання* (*діалогічно-дискусійні, ігрові, тренінгові, проектні, кейс-технології, веб-квести, вебінари, воркшопи та ін*.).

Зазначаючи доцільність інтерактивного навчання, варто навести дещо перефразовані слова китайського філософа Конфуція: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю і роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим – Я стаю майстром».

Інтерактивність виступає характерологічною особливістю сучасного освітнього процесу з використанням комп'ютерних технологій, що сприяє встановленню суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, студентів між собою на основі активізації процесів емпатії, рефлексії, відчуття спільної діяльності тощо. Завдяки інтерактивним особистісно орієнтованим технологіям джерелом інформації, носіями освітніх і професійних норм та вимог виступають самі студенти, а зазначені норми і вимоги студенти сприймають як власний вибір і рішення, що є значно потужнішим стимулом, ніж зовнішнє примушування.

Студенти отримують можливість здійснити аналіз широкого кола професійних проблем, які розглядаються; актуалізувати свої потреби в самореалізації та відчути себе дійовими учасниками навчального процесу; зробити унікальний внесок у спільні зусилля, незамінні для успіху всієї групи. Перевагами інтерактивних методів навчання є те, що вони дозволяють кожному учаснику мати власні погляди щодо вирішення поставленої проблеми, яка може мати декілька способів розв'язання; студенти залучаються до колективної творчої діяльності, осмисленого спілкування і взаємодії, поділу праці між членами групи; здійснюється взаємонавчання та взаємоконтроль.

Щодо інформаційно-комунікаційних технологій, то завдяки досить потужній комп'ютеризації аудиторій університету студенти мають можливість бути постійними слухачами відеолекцій, телеконференцій, вебінарів тощо.

Викладачі мають обрати серед різних технологій навчання ті, які здійснюють:

– «запуск» внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різновидах діяльності;

– зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін;

– рефлексію власних досягнень в особистісному зростанні.

І як результат – набуття студентами власного досвіду, що є найпотужнішим стимулом для творчого оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

Так, науково-педагогічними працівниками Університету імені Альфреда Нобеля розроблено курс для навчання англійської мови студентів спеціальності «Психологія», який повністю орієнтований на комунікацію з професійною метою. Студенти в ігровій формі виконують професійні кейси англійською мовою, що сприяє оволодінню професійною мовою.

Ділові ігри з навчальною метою набули поширення в освітньому процесі в Університеті імені Альфреда Нобеля і застосовуються в рамках вивчення дисциплін, пов'язаних з економікою, організацією та управлінням, бухгалтерським обліком, правознавством, з новими формами господарювання в ринкових умовах, при вивченні іноземних мов.

В університеті набули поширення міжкафедральні, міждисциплінарні проекти. Так, студенти спеціальності «Туризм» готують індивідуальні чи групові проекти іноземною мовою, послуговуючись знаннями з маркетингу, реклами, економіки.

Г) *Забезпечення психолого-педагогічного супроводу, індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного студента*. Мова йде не про будь-яку форму допомоги, а про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності студента за вибір варіанта розв'язання проблеми.

Основною тезою психолого-педагогічного супроводу є: навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ВНЗ. В основі супроводу – віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації у навчально-виховному процесі. Його системоутворюючою характеристикою є спільне зі студентом формування особистіс-

них та професійних цілей, життєвих планів, вирішення соціокультурних, соціокомунікативних, соціопобутових, навчальних проблем, надання психолого-педагогічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних із неадекватним психоемоційним станом, професійно спрямованою та міжособистісною комунікацією, життєвим і професійним самовизначенням.

Психолого-педагогічний супровід передбачає наявність у студента бажання отримати допомогу від педагога або досвідченішого товариша. У цьому проявляється його суб'єктивне, особисте ставлення до цілої гами взаємопов'язаних чинників. Це й ставлення до самої діяльності, яка може бути і значущою, і другорядною, симпатії до педагога, який пропонує свою допомогу, до однокурсників, з якими відбувається безпосереднє спілкування й взаємодія. Іншими словами*, студент має бути запрограмований на співробітництво*, що можливе лише за наявності особливої системи відносин і ціннісних орієнтацій, гармонізації особистісної та суспільної сфер.

Важливим стимулюючим засобом є створення ситуації успіху – розуміння внутрішнього світу особистості, інтерес до її емоційного стану, прагнення зрозуміти і допомогти. Переживання, що супроводжують досягнення успіху, не тільки визначають самопочуття і задоволення собою, а й впливають на подальший розвиток, координують його темпи і спрямованість, а також спеціальну активність особистості. Технологічно ця допомога забезпечується рядом операцій особистісної підтримки, описаних К. Роджерсом: «Якщо я можу створити стосунки, які характеризуються з мого боку щирістю, прозорістю моїх справжніх почуттів, теплим прийняттям і високою оцінкою іншої людини як окремого індивіда, такою тонкою здатністю бачити його світ і його самого, як він сам їх бачить, тоді індивід у цих стосунках відчуватиме й розумітиме свої якості, які в минулому були ним придушені, виявить, що стає більш цілісною особистістю, здатною корисно жити, стане людиною, більш схожою на ту, якою він хотів би бути, буде більш самокерованим і впевненим у собі, стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, здатною виразити себе, краще розумітиме й прийматиме інших людей, буде здатним успішно і спокійно справлятися з життєвими проблемами» [5, с. 249]. Систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, сповнює його вірою у власні сили і зміцнює прагнення займатися творчою діяльністю.

Забезпечення психолого-педагогічного супроводу, індивідуальної підтримки навчальної діяльності кожного студента потребує зміни позиції викладача з інформатора, транслятора знань, контролера на позиції:

– *Педагог-консультант.* Передбачає відсутність традиційного викладання матеріалу, заміну навчальної функції консультуванням як в реальному, так і в дистанційному режимі. Основна мета – навчити студента вчитися.

– *Педагог-модератор.* Підґрунтям моделювання є використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками, що підводять студента до прийняття рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей. Основними методами роботи педагога-модератора є такі, які спонукають студентів до діяльності й активізують їх, виявляють їхні проблеми, організують дискусійний процес, створюють атмосферу товариської співпраці. Педагог-модератор виступає посередником, який встановлює відносини між студентами.

– *Педагог-тьютор.* Здійснює педагогічний супровід студентів. Діяльність педагога-тьютора спрямована на роботу із суб'єктним досвідом студента, аналіз його пізнавальних інтересів, намірів, потреб, особистих прагнень. Спілкування з тьюторами здійснюється через тьюторіали, семінари, групи взаємодопомоги, комп'ютерні конференції. Завдання педагога-тьютора – допомогти студентам отримати максимальну віддачу від навчання, стежити за перебігом навчання, здійснювати зворотний зв'язок у процесі виконання завдань, проводити групові тьюторіали, консультувати студентів, підтримувати їхню зацікавленість у навчанні впродовж всього вивчення предмета, забезпечити можливість використання різних форм контакту з ним (особисті зустрічі, електронна пошта, комп'ютерні конференції).

– *Педагог-фасилітатор.* Викладач-фасилітатор приймає та розуміє внутрішній світ своїх студентів, залишається доброзичливим, допомагає у вирішенні складних питань, створює сприятливі умови для інтерактивної взаємодії у процесі навчання.

Для підготовки викладачів університету до зазначеного відділом дидактики для них щомісячно проводяться семінари-тренінги, майстер-класи.

Д) *Включення студентів в різноманітну практичну діяльність з реалізації професійних ініціатив у співробітництві з економічними партнерами ВНЗ та роботодавцями.* Зазначене реалізується завдяки створенню єдиної системи наскрізної практичної підготовки студентів.

Розроблена система співробітництва між кафедрами та роботодавцями, які приймають студентів на практику, забезпечує їх якісну підготовку до певного виду трудової діяльності.

Метою практики є формування та розвиток у студентів професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі їх майбутньої спеціальності. Місцем проведення практики є сучасні підприємства (організації, установи) різних галузей господарства, науки, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі, сільського господарства, державного управління, а також бази за межами України. За такого підходу студенти вже в період навчання у ВНЗ отримують можливість набути професійно спрямованих практичних умінь й навичок, що сприяє їх кращій адаптації в професійному конкурентному середовищі. Розуміємо, що з метою формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців кількість підприємств-партнерів, що забезпечують бази практики, має постійно збільшуватися. Університет співпрацює з понад 150 компаніями, фірмами, організаціями регіону, України, вітчизняними та міжнародними.

Найкращий досвід практики студентів обговорюється на конференціях, висвітлюється у телевізійних програмах, фотовиставках. Кафедральні та загальноуніверситетські конференції з практики проводяться із запрошенням провідних фахівців підприємств-партнерів. З докладами на конференціях виступають студенти, які за результатами захисту звітів про проходження практики визнані кращими, а їхній досвід практичної діяльності на практиці є найбільш вдалим. Доцільним став досвід залучення студентів молодших курсів для участі у таких конференціях.

Щодо заходів, які було запропоновано студентам, то найбільш ефективними виявилися зустрічі (двічі на місяць) з представниками підприємств (на презентаціях, під час екскурсій, дні кар'єри, ярмарки вакансій, конкурсні відбори, різнопланові заходи у рамках «Тижня кар'єри» – дискусійний клуб «Моя проактивність та талант», в рамках якого був проведений майстер-клас «Досягни вершин кар'єри»); семінари-діалоги («Твої активність і таланти – запорука твоєї кар'єри», «Самооцінка і планування кар'єри», «Етапи пошуку роботи», «Складання резюме і супровідних документів», «Проходження співбесіди»), «круглі столи», консультації та інтерактивні тренінги, ділові, рольові ігри, навчальна практика студентів, стажування у вітчизняних та міжнародних компаніях тощо.

Е) *Активне залучення студентів до науково-дослідної роботи (починаючи з першого курсу)* (впровадження елементів наукових досліджень, елементів творчості в навчальний процес), яка здійснюється з метою підвищення якості підготовки спеціалістів, їх конкурентоспроможності на ринку праці, розвитку творчих здібностей викладачів і студентів.

Інформуючи потенційних замовників наукової продукції, університет виступає ініціатором з проведення наукових конференцій, семінарів, симпозіумів, залучає своїх дослідників до подібних заходів, які проводять інші установи; організовує презентації нових навчальних спеціальностей, форуми молодих вчених і конкурси кращих наукових розробок «Дні науки»; видає власні наукові праці, наукові збірники, спеціальні рекламні видання, сприяє публікаціям своїх науковців в авторитетних виданнях.

У процесі багаторівневої підготовки студентам надається можливість здійснювати самостійну науково-дослідну діяльність, паралельно з навчальним процесом проводити індивідуальні та колективні дослідження, працювати у наукових та науково-методичних центрах, лабораторіях. Вони мають можливість друкувати науково-методичні збірники, що видаються щороку.

Щодо різновидів науково-дослідної роботи студентів університету, то найбільш ефективними є: робота в студентських наукових семінарах, гуртках, об'єднаннях; участь в роботі наукових конференцій кафедрального, університетського, регіонального, всеукраїнського, міжнародного рівнів і виступи з доповідями; участь в конкурсах на отримання грантів, в рамках державних, міжвузівських або університетських грантів, які виконуються на кафедрах і в наукових підрозділах університету; участь в олімпіадах з дисциплін, які вивчаються

(предметних олімпіадах); робота в студентських науково-інформаційних, перекладацьких, економічних та інших бюро; виконання індивідуальних завдань, проектів з певної проблеми під керівництвом викладача; публікаційна активність, а також робота зі створення і захисту інтелектуальної власності.

Є) *Активне залучення студентів до різновидів позааудиторної роботи*.

Усе розмаїття заходів, які проводяться в університеті у позанавчальний, час має на меті створення умов для розвитку і реалізації лідерського, громадянського, професійного потенціалу студентської молоді, формування потреби і готовності вдосконалювати свою особистість, збагачувати духовний світ, розвивати самостійне мислення. Кожному студенту надається право обрати творчу справу, виходячи з інтересів і наявних талантів.

Для особистісного зростання студентів в Університеті імені Альфреда Нобеля організовані та проводяться програми, за різною тематикою. Мета цих програм – виявити молодих людей, чітко орієнтованих на особистісне зростання і самостійне досягнення успіху, надати можливість студентській молоді особистісно зростати в обраній сфері. В університеті діють такі програми, як: «Школи професіоналів» для студентів I–V курсів спеціальностей «Психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота»; серії воркшопів на тему: «Де будувати успішну кар'єру?»; «Практична журналістика завтрашнього дня».

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що мотивацію студентів слід підвищувати багатьма стимулюючими засобами в комплексі, спираючись на їхній досвід, враховуючи їхні вподобання та думку, адже результатом цієї праці стануть висококваліфіковані компетентні фахівці, які здатні значно краще адаптуватися до соціальних, побутових та виробничих умов, ефективно їх використовувати, удосконалюватися та змінюватися. Саме творча особистість може бути конкурентоспроможною в сучасному світі, саме цілісна, духовно багата, креативна людина спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитися в обличчя новому.

Упевнені, що презентоване розмаїття засобів, що стимулюють творчу активність студентів, створює особливе активне середовище, яке спонукає як студентів, так і викладачів, до творчої діяльності. Спрацьовує відомий ефект «солоного огірка». Огірок, потрапляючи в солоний розчин, не залежно від його бажання, починає солитися. Так і студенти, потрапляючи в інноваційно-розвивальне освітнє середовище університету, «змушені» ставати активними учасниками цього середовища (бо інакше не можливо), яке надає безліч можливостей, спонукає, «запускає» їх внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення у різновидах діяльності; допомагає усвідомити необхідність особистісних змін й професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Гитман М.Б. Диверсификация системы профессионального образования на основе использования дуальных программ / М.Б. Гитман, Е.К. Гитман, Н.Н. Матушкин // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 39–46.

2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учеб. для студ. пед. вузов в 2 кн.] / И.П. Подласый. – М. :Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

4. Професійна освіта: Словник: навч. посіб. / укл. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс // Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1994. – 480 с.

6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: Духовний світ школяра: Методика виховання колективу: вибрані твори: в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.

7. Maslow Abraham. Motivation and personality / Abraham H. Maslow. – New York : Harper and Row, 1970. – 369 p.

References

1. Hitman, M.B., Hitman, E.K. & Matushkin, N.N. (2009). *Diversifikatsiia sistemy professionalnoho obrazovaniia na osnove ispolzovaniia dualnykh prohram* [Diversification of the vocational education system through the use of dual programs]. *Vysshee obrazovanie Rossii* [Higher education in Russia], no. 3, pp. 39-46 (In Russian).

2. Ilin, E.P. (2003). *Motivatsiia i motivy* [Motivation and motivation]. Sank-Peterburh, Piter Publ., 512 p. (In Russian).

3. Podlasyi, I.P. (1999). *Pedahohika. Novyi kurs: v 2-kh kn.* [Pedagogy. New Deal: in 2 books]. *Kn. 1: Obshchie osnovy. Protsess obucheniia* [Book 1: General fundamentals. Learning process]. Moscow, VLADOS Publ., 576 p. (In Russian).

4. Honcharenko, S.U. Nychkalo, N.H. (ed.). (2000). *Profesiina osvita: slovnyk* [Professional education: Dictionary]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 380 p. (In Ukrainian).

5. Rodzhers, K. In E.I. Isenina (Ed.). (1994). *Vzhliad na psikhoterapiiu* [A look at psychotherapy]. *Stanovlenie cheloveka* [The formation of man]. Moscow, Prohress Publ., Univers Publ., 480 p. (In Russian).

6. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). *Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti: Dukhovnyi svit shkoliara : Metodyka vykhovannia kolektyvu: vybrani tvory: v 5-ty t.* [Problems of education fully developed personality, unseen student: Staff training methods: Selected Works : in 5 parts]. Kyiv, Radianska shkola Publ., 654 p. (In Ukrainian).

7. Maslow, A.H. (1970). Motivation and personality. New York, Harper and Row Publ., 369 p.

Статья посвящена презентации разнообразия средств стимулирования и мотивации творческой деятельности студентов, реализованного в высшем учебном заведении. Акцентировано внимание на инновационно-развивающем образовательном пространстве, инновационно-развивающей среде в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов; раскрыта диверсификация образовательных услуг университета. Показано, что мощным средством мотивации студентов к творческой деятельности является переориентация учебно-воспитательного процесса на формирование профессиональной компетентности, конкурентоспособности будущих специалистов.

Ключевые слова: мотив, стимул, творческая деятельность, инновационно-развивающая среда университета, диверсификация.

The article presents the diversity of means for stimulation and motivation of students' creative activities that can be used at higher educational establishments. Special attention is paid to innovative and developing educational environment as well as to innovative and developing area in the course of professional training of future specialists. The diversification of university educational services has been characterized.

It has been demonstrated that retargeting educational process to the formation of professional competence and future specialists' competitiveness is a powerful means for enhancing students' motivation to creative activity.

Key words: motive, stimulus, creative activity, university innovative and developing environment, diversification.

Одержано 3.03.2017.

УДК 372.46:159.9

І.В. ГАРКУША,
кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Р.Е. КРАВЕЦЬ,
студент І курсу магістерської програми Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

У статті аналізується проблема формування мовленнєвої культури особистості психолога-практика, рівні професійної підготовки, наявність вміння грамотно, переконливо висловлювати свої погляди.

Ключові слова: культура мовлення, спілкування, комунікація, психолог-практик, норми етикету.

Постановка проблеми. Проблема формування культури мовлення набуває особливої актуальності, оскільки на сучасному етапі є необхідність формування нового типу особистості та оволодіння культурою мовленнєвого спілкування. І постає особливо гостро для будь-якого його члена, незалежно від сфери професійної діяльності. Це пояснюється тим, що вимоги, які ставляться суспільством і державою до сучасних спеціалістів, містять у собі, крім відповідного рівня професійної підготовки, наявність уміння грамотно, переконливо й аргументовано висловлювати свої погляди, враховуючи при цьому й думку співрозмовника. Така організація процесу спілкування сприяє ефективній взаємодії між комунікантами, їх співробітництву. Очевидно, що формування у психологів-практиків культури мовлення і стилю його мовленнєвої взаємодії з людьми (потенційними клієнтами) є потужним засобом переконуючого впливу.

Аналіз останніх досліджень. У теорії і практиці навчання культури мовлення проведено істотні дослідження, на основі яких було встановлено взаємозв'язок між рівнем сформованості мовленнєвої культури мовця й продуктивністю його діяльності. Відзначимо, що вченими (Б. Ананьєв, В. Аннушкін, М. Бахтін, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Елеонська, Е. Зеєр, О. Леонтьєв, Ю. Рождественський, С. Рубінштейн, В. Сергєєва та ін.) вивчалися різні аспекти культури мовлення, риторики, історичні етапи становлення вітчизняної і зарубіжної неориторики. Проте зазначені дослідження спрямовані насамперед на вивчення й розвиток риторичних принципів організації ділової культури спілкування, різних видів публічних виступів, полемічної майстерності, а сучасність висуває до психологів-практиків особливі вимоги у професійній діяльності.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті певних аспектів формування культури мовлення психолога-практика.

Виклад основного матеріалу. Культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови й мету спілкування [3].

Ефективність мовлення психолога-практика залежить від його рівня володіння мовою, правильного вибору мовних засобів, культури мовлення. Переконані, що для того, щоб психолог-практик умів працювати, спілкуватися публічно, спілкуючись з клієнтами він по-

© *І.В. Гаркуша, Р.Е. Кравець, 2017*

винен мати не тільки певне загальнокультурне, освітньо-професійне підґрунтя, відповідні психофізіологічні риси, але й необхідний рівень риторичної культури мовлення, що включає в себе знання, уміння й навички культурно-мовної підготовки, управління власною поведінкою, застосування різних засобів підвищення ефективності спілкування, урахування специфіки різних форм ораторства, та інші фахові надбання, які необхідні для професійної діяльності. Це потребує залучення сучасної риторичної науки, яка сприяє розвитку культури мислення (ерудиції, оперативності, відкритості, самостійності, самокритичності), культури мовлення (відповідності мовлення нормам літературної мови, ясності, стислості, доцільності, правильності дикції та інтонації), культури поведінки (емпатійності, ввічливості, тактовності, поваги до співрозмовників та клієнтів тощо).

На жаль, мовлення сучасних фахівців нерідко засмічується зайвими словами, словами-паразитами, які, власне, стають такими тому, що їх часто вживають. Наприклад, «зрозумійте мене правильно», «значить», «так от», «я вас почув/ла», «я вас розумію» та багато інших. Їх уживання справляє неприємне враження, відволікає увагу слухачів, нерідко просто дратує. Після деяких висловлювань нерідко клієнти залишають психолога і не повертаються до спілкування і консультування. Слова-паразити з'являються не тільки через бідність словникового запасу, але й через хвилювання, невміння публічно мислити, вільно формулювати свої думки. «Паразитами» нерідко стають модні нині вирази та слова: «на моє глибоке переконання», «повірте мені», «насправді» та інші. Психолог повинен турбуватись про чистоту свого мовлення, постійно себе контролювати й прагнути до розвитку мовлення. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, відмова від вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – необхідні елементи культури мовлення психолога.

Ми ураховували наукові здобутки М.В. Ломоносова, який наголошував, що для успішного впливу на слухачів треба добре знати людину, стан оратора, стан слухачів (вік, стать, виховання, звички, рівень освіти тощо), силу красномовства. Він вважав, що оратор має володіти своїми пристрастями, вміти збуджувати й гасити свої почуття, тоді слухачі будуть знати, що ця людина чесна, совісна, їй не є чужими ті пристрасті, які вона хоче збудити в слухачів. Силу красномовства М.В. Ломоносов вбачав у гострому розумі, розгляді етичних мотивів тієї чи іншої дії (добра вона чи зла). Найбільше, з його погляду сприяє збудженню пристрастей образне зображення подій, виразне й зриме зображення їх у словах, щоб слухачі начебто ясно побачили картину перед очима [3, с. 451].

Цікавими й корисними вважаємо погляди М. Сперанського на стиль висловлення думок: ясність, багатоманітність, єдність, відповідність предметові думки, вимова, вигляд, його обличчя, голос, рухи, жести тощо. Доказ має бути стислим, ясним, чистим, приправленим філософською сіллю. Сила, істинність змісту можлива за умови підготовки душ до сприйняття, вважав науковець. Для цього необхідно оволодіти мистецтвом розміщення матеріалу, коли усі думки промови підпорядковані головній, домінуючій [5].

Вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою також сприяють грамотному висловлюванню думок.

Провідними функціями культури мовлення психолога є комунікативна (функція спілкування) та експресивна (функція вираження думки). Різні функції мовлення зумовлюють різноманітні його види, такі як:

1. Референтна (номінативна) – передбачена для позначення явищ дійсності.
2. Емотивна – орієнтована на того, хто говорить, та вираження ставлення психолога до змісту повідомлення або його емоційної реакції на ситуацію спілкування.
3. Апелятивна – орієнтація на адресата (слухача), в найбільш чистому вигляді виражається в таких формах, як звернення або спонукання.
4. Мовленнєвий контакт, необхідний для спілкування, фактично є функцією. Вона реалізується такими висловлюваннями, які мають на меті зав'язати, продовжити або зупинити розмову.

5. Установка на те, щоб повідомлення своєю формою та змістом, задовольняючи естетичне почуття адресата, створювало поетичну функцію, тобто відповідаючи основній спрямованості художнього тексту, було присутнім і в повсякденному мовленні.

6. Оскільки мовлення є суспільним явищем, воно розглядається як частина культури, один з її компонентів.

Культуроносна, або кумулятивна, функція виявляється в тому, що мовлення не просто передає повідомлення але й має властивість відображати, фіксувати та зберігати інформацію про сприйняту людиною дійсність [1].

Культура мовлення психолога – не тільки показник його професійних якостей, але й фактор, що впливає на його визнання у діловому світі. Як правило, психологи, які не володіють мовленням на належному рівні, бувають незадоволені собою, їх скептицизм та песимізм впливають на поведінку, позначаються не тільки на професійній діяльності, але й на приватному житті.

Зрозуміло, що досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості, носія мови, «любові до мови», наявності постійної потреби аналізувати, вдосконалювати, шліфувати власне мовлення. Необхідно багато читати творів різних стилів, майстрів індивідуального художнього та професійно спрямованого стилю, читати вдумливо, прагнучи до системності у підборі літератури; намагатися, користуючись практично кількома мовами, добре оволодіти нормами кожної з них, осмислити їх специфіку, не допускати змішування мовних явищ, виправляти прояви інтерференції (взаємодії того, що запам'ятовується, з вже відомим), яка призводить до полегшення або ускладнення запам'ятовування, а іноді й до викривлення; незалежно від сфери своєї діяльності стежити за змінами норм, які фіксуються у нових виданнях словників, правописних збірниках; критично і творчо ставитися до написаного і промовленого слова, звіряючи його і з кодексами норм, і з практикою визнаного зразка; не йти за «модними» тенденціями, які не проявляють себе в окремих виданнях, в окремих авторів або соціальних чи професійних групах людей (у вживанні іншомовних слів, жаргонізмів-кліше (стійких сполучень, що використовуються в певних ситуаціях), термінологізмів, «телеграфного» стилю мовлення, нарочитої спрощеності тощо).

Високий рівень культури мовлення психолога-практика забезпечують такі уміння:

– організаторські – вміння організувати процес спілкування, спираючись на знання ситуації, мотиву й мети спілкування, на правильне розуміння партнера, клієнта, встановлення контакту; вміння викликати й підтримувати інтерес до процесу спілкування, поступово виконуючи одне за одним поставлені завдання;

– інформативні – уміння викласти інформацію за темою спілкування в монологічній або діалогічній формі, узгоджуючи інформативну насиченість повідомлення доступними для адресата лексичним матеріалом, синтаксичними конструкціями, інтонаційним оформленням;

– перцептивні – уміння словом і ділом впливати на оточуючих та клієнтів, переконувати їх, схиляти на свій бік;

– контрольно-стимулюючі – вміння оцінювати діяльність співрозмовника (комуніканта) на кожному етапі спілкування у такій формі, яка сприяє прагненню до подальшого спілкування, а також здатність до самооцінки, аналізу власної мовленнєвої діяльності.

Ці уміння взаємодіють під час у спілкуванні, всі разом забезпечують здатність психолога спілкуватись професійно [2].

Не меншою мірою впливає і мовний етикет. Мовний етикет – сукупність правил поведінки, що стосуються відносин з людьми (поводження з оточуючими, форми звертання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг); приклад мовленнєвої поведінки, встановленої у певному суспільстві.

Уміння дотримуватись етичних норм завжди високо цінувалося в суспільстві. Знання норм етики, вміння додержуватись їх у свій поведінці, в мовленні, контролювати свої почуття, емоції, управляти своєю поведінкою, свідчить про гарні манери психолога-практика.

Дотриманням норм етикету вважають прояви таких якостей: ввічливість, уважність, тактовність, доброзичливість, витримка, які виявляються за допомогою певних мовленнєвих дій. Наприклад, якщо психологу в певний момент не потрібне спілкування, він має знай-

ти правильний спосіб уникнути його, не образивши співрозмовника. Відвертість не завжди доречна у спілкуванні (особливо в діловій сфері).

Психологу доцільно дотримуватись основних принципів ділового етикету:

1. Робіть усе вчасно. «Будьте уважні до оточуючих і пам'ятайте про звичайні правила ввічливості, тобто робіть усе вчасно, приходьте вчасно, нагадування про зустрічі заносьте у діловий щоденник».

2. Не кажіть зайвого. «Потрібно дуже уважно слідкувати за тим, що ви кажете й чітко уявляти, які наслідки може мати передавання конфіденційної інформації стороннім особам».

3. Будьте люб'язні, доброзичливі та привітні. «Культура будь-кого складається з його поглядів та вчинків. Пам'ятайте, що лихі задуми і вчинки ніколи не приведуть до позитивних наслідків. Отже, яким би чином до вашої фірми чи до вас не прискіпувались, намагайтесь залишитись ввічливим, привітним і сповненим оптимізму».

Ваші клієнти, замовники, співробітники чи підлеглі можуть скільки завгодно прискіпуватися до вас – це не важливо: все одно ви повинні поводитись ввічливо, привітно і доброзичливо. Кому подобається працювати з людьми нудними, вередливими та недовірливими? Досягти успіху вам допоможе лише доброзичливе ставлення до інших. Якщо всі навколо повторюють, що ви вмієте подобатись, – ви на правильному шляху. Одним із важливих елементів вихованості та доброзичливості є мистецтво казати те, що потрібно.

4. Думайте про інших, а не тільки про себе. «Якщо у вас немає співчуття до ваших клієнтів, немає розуміння їх потреб та проблем – це ваша велика помилка».

Треба бути уважним не лише до клієнтів, а й до співробітників, начальства та підлеглих. Поважайте думки інших, намагайтесь зрозуміти, чому в них та чи інша позиція. Не починайте одразу сперечатись, коли хтось сумнівається в якості вашої роботи: покажіть, що цінуєте думки і досвід інших людей. Упевненість у собі не повинна заважати вам бути скромним.

5. Одягайтесь доречно. «Перше враження складається при першій зустрічі. Так що справляти його треба одразу ж. Дивіться на людей, слухайте їх, обирайте найкращі приклади для наслідування».

Найголовніший принцип – ви повинні прагнути вписатись в оточення на роботі, а всередині цього оточення – у число робітників вашого рівня.

6. Розмовляйте і пишіть гарною мовою. «Той, хто може чітко висловити свою думку, має велику перевагу. Невміння як слід написати чи сказати часто відкидає людину назад, і її здібності можуть пропасти даремно» [4].

Дотримання основних принципів ділового етикету дозволить психологу виховати гарні манери, необхідні кожному не тільки у діловій, але й у повсякденній комунікації.

До етикетних форм спілкування належать мовні формули вибачення, прохання, подяки, згоди чи незгоди, привітання, прощання та інші. Мета використання полягає в тому, щоб співрозмовник міг правильно ідентифікувати передачу через мовлення тих чи інших почуттів мовця. Дотримання етики у цьому випадку відбувається у вигляді адекватних мовної та чуттєвої реакцій – відповіді.

На рівні етикетних форм здійснюється і ритуальне спілкування (вироблений традицією чи встановлений порядок ведення бесіди). Як для побутової, так і для ділової комунікації, важливе дотримання вимог етики мовлення психолога-практика.

Висновки. У побуті ці вимоги не так суворо регламентуються (людина реалізує себе як особистість і більш вільна в прояві почуттів, відданні переваги), як у діловій сфері (тут головне – професійно виконати свою роль, незнання чи нерозуміння вимог етикету негативно позначаться на просуванні по службі). Особливо це стосується психологів-практиків, тому що навіть незначна мовна помилка (неввічливість, нетактовність, різкість) часто може призвести до втрати клієнта. Суспільство вимагає від кожного використовувати під час спілкування конкретні варіанти мовленнєвої поведінки. Навмисне (чи ненавмисне) порушення етикетних форм (привітання, вибачення, подяки та ін.) може негативно вплинути на мікроклімат в організації, спричинити соціальні та інші конфлікти.

Список використаних джерел

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація: підруч. / С.Д. Абрамович, М.Ю. Чікарьова. – К.: Центр навч. л-ри, 2004. – 472 с.

2. Введенская Л.А. Культура и искусство речи: соврем. риторика / Л.А. Введенская Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Кришемінська, Л.Д. Етика ділових відносин у торгівлі/ Л.Д. Кришемінська. – К., 1995. – 115с.

5. Сагач Г. М. Золотослів: Навч. посіб. для середн. і вищ. навч. закл. / Г.М. Сагач. – К.: Райдуга, 1993. – 378 с.

References

1. Abramovich, S.D. & Chikarova, M.Yu. (2004). *Movlenneva komunikatsiia* [Speech communication]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury Publ., 472 p. (In Ukrainian).

2. Vvedenskaia, L.A. & Pavlova, L.H. (1999). *Kultura i iskusstvo rechi : sovremennaia ritorika* [Culture and the art of speech: modern rhetoric]. Rostov na Donu, Feniks Publ., 576 p. (in Russian).

3. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).

4. Krysheminska, L.D. (1995). *Etyka dilovykh vidnosyn u torhivli* [Ethics of business relations in trade]. Kyiv, 115 p. (In Ukrainian).

5. Sahach, H.M. (1993). *Zolotosliv* [Gold words]. Kyiv, Raiduha Publ., 378 p. (In Ukrainian).

В статье анализируется проблема формирования речевой культуры личности психолога-практика, уровни профессиональной подготовки, наличие умения грамотно, убедительно высказывать свои взгляды.

Ключевые слова: культура речи, общение, коммуникация, психолог-практик, нормы этикета.

In the article the issues of developing verbal culture of practical psychologists' personalities, the level of their training, their ability to competently express their views have been analyzed.

Key words: culture of speech, communication, practical psychologist, etiquette norms.

Одержано 14.02.2017.

УДК 004:7.071.1

С.І. ГОРБАНЬ,
аспірант кафедри філософії, педагогіки та психології Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, завідувач іконописним відділенням Полтавської місіонерської духовної семінарії

МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ САКРАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ

У статті здійснено спробу на основі аналізу можливостей інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтувати необхідність їх впровадження у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису. Розкрито напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту навчання, засобу інформаційної підтримки навчання та інструменту професійної діяльності. Подано визначення поняття «професійна компетентність художника сакрального живопису», її складових та структури. Наведено можливості інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису за критеріями для оцінки рівня її сформованості.

Ключові слова: художник сакрального живопису, інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, інформаційна компетентність.

Постановка проблеми. Однією з інноваційних технологій навчання є інформаційно-комунікаційні технології. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання – оригінальні технології (методи, засоби, способи) створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, інформаційні ресурси освітнього призначення, а також способи і новаторські методи їх застосування для організації та супроводу навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку, комп'ютерних і комунікаційних засобів, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в педагогічну практику з метою підвищення якості освіти та для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [1; 2]. Досліджуючи доробки науковців, можна констатувати, що наразі увага приділяється використанню інформаційно-комунікаційних технологій в основному при підготовці художників-дизайнерів, художників-модельєрів, художників-педагогів. Але, на нашу думку, можливості ІКТ можна використовувати і при підготовці художників сакрального живопису. Відповідно, варто звернути особливу увагу на це питання.

Аналіз останніх досліджень. Погоджуючись з думкою Ю. Триус [1], вважаємо, що сьогодні інноваційні технології в освіті ґрунтуються на інтеграції інноваційних педагогічних технологій та інноваційних інформаційно-комунікаційних технологіях навчання.

Досліджуючи використання інформаційно-комунікаційних технологій для професійної художньої освіти, Т. Селиванова зазначає, що можливості ІКТ, крім технологічних можливостей, є засобом творчої самореалізації майбутнього художника [3]. Дослідниця зазначає, що інформаційно-комунікаційні технології безпосередньо впливають на сприйняття майбутнього фахівця, включаючи його емоційну сферу, за рахунок синтезу зорових, слухових і рухових образів в єдиному об'єкті комунікації; візуалізують інформацію, що підвищує наочність і активізує сприйняття майбутнього фахівця за рахунок синтезу в єдиному екранному об'єкті декількох різних за своєю специфікою візуальних образів – об'єктивних

© *С.І. Горбань, 2017*

зображень, схем, символів, анімованих візуальних «коментарів», відео, звукової індексації подій; дозволяють імітувати будь-які візуальні засоби вираження, в тому числі можливість створення ілюзії тривимірних матеріальних об'єктів, реконструювати світ минулого, проектувати світ майбутнього (віртуальне моделювання); дозволяють перетворювати елементи екранного зображення в інтерактивний об'єкт статичний (перетворення зображення в інтерактивну карту) або динамічний (оцифроване відеозображення, анімований об'єкт, анімаційний фільм); дають можливість створення багаторівневих інформаційних об'єктів, які розкривають свій зміст в процесі просторово-часової нелінійної взаємодії користувача з інтерактивними елементами та розробки моделей інформаційних систем, що самостійно розвиваються (чати, електронні конференції, зміст яких розвивається завдяки вільному доступу для розміщення своєї інформації різними користувачами; художні проекти в Інтернеті); надають користувачу можливість освоювати інформацію з власною швидкістю, мотивацією і напрямком думки [3].

Як зазначає Л. Русакова, інформаційно-комунікаційні технології «поєднують у собі три фундаментальні компоненти сучасної педагогіки: розвиток творчого мислення, формування проектного мислення, опанування інформаційно-комунікаційними технологіями як новою інструментальною сферою творчої пізнавальної діяльності» [5, с. 175]. Серед провідних педагогічних умов інтеграції ІКТ в художню освіту науковець називає: організацію навчальної діяльності на базі специфічних пізнавальних і виражальних можливостей комп'ютерних технологій (віртуальність, інтерактивність, мультимедійність); широке використання у навчально-виховній практиці творчих проектів (як колективних, так й індивідуальних) як форми, що спрямована на формування мотивації до подальшого саморозвитку та самореалізаці.

На думку науковців, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій значно оптимізує освітній процес, видозмінюючи і полегшуючи форми подання інформації. З цією метою можливості ІКТ використовуються для створення наочно-дидактичних матеріалів, а серед найефективніших напрямів організації освітньої діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій виокремлюються творчі проекти з їх подальшою презентацією, ігрові форми організації творчої освітньої діяльності, дистанційні форми художньої освіти (Н. Селиванова [6], Т. Селиванової [3], С. Удалова [7], Т. Калінкіної [8]).

Формулювання мети. На основі аналізу можливостей інформаційно-комунікаційних технологій обґрунтувати необхідність їх впровадження у професійну підготовку майбутніх художників сакрального живопису. Розкрити напрями використання інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту навчання, засобу інформаційної підтримки навчання та інструменту професійної діяльності. Навести можливості інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису за критеріями для оцінки рівня її сформованості.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, можливості ІКТ можна використовувати при підготовці художників сакрального живопису як:

1) інструмент навчання (засоби для досягнення поставленої педагогічної мети);

2) інформаційну підтримку професійної підготовки, забезпечення науковою та навчально-методичною інформацією студента у будь-який час та на будь-якій відстані (електронні конспекти лекцій, методичні матеріали для виконання практичних та лабораторних робіт, курсових та дипломних проектів), ресурси мережі Інтернет (тематичні каталоги, пошукові системи, бази цифрових образів, електронні каталоги та енциклопедії з творами сакрального живопису, віртуальні екскурсії по залах музеїв, галерей, храмів, персональні сайти художників сакрального живопису, освітні тематичні електронні видання);

3) інструмент професійної діяльності (програмні продукти загального призначення та професійно орієнтовані на взаємодію зі спеціалізованими навчальними дисциплінами іконописний малюнок, сакральний живопис, композиція, проектування).

Традиційними формами проведення занять у вищих художніх навчальних закладах залишаються лекції, семінарські заняття, лабораторні та практичні роботи. Для їх проведення можна широко використовувати можливості сучасних інформаційно-комунікаційних технологій ІКТ, а саме:

– мультимедійні презентації для супроводу лекцій, розроблені викладачем, або ресурси Інтернет-сайтів, що дають можливість здійснювати віртуальні екскурсії по світових художніх

галереях, соборах (наприклад, продукт корпорації Google – GoogleArtProgect, який є свого роду віртуальною галерею, куди провідні музеї світу на партнерських умовах надають різного роду інформацію. Унікальні можливості цієї Інтернет-платформи дозволяють користувачу отримувати доступ до зображень творів мистецтва, здійснюючи прогулянки по залах того чи іншого музею, занурюватися в музейну атмосферу, створювати власні віртуальні колекції; Інтернет-сайти сучасних майстрів сакрального живопису, наприклад art-sobor.ru. Означене зумовлює зміну технології викладання матеріалу – викладач або студент коментує інформацію, що з'являється на екрані та при необхідності супроводжує її додатковими поясненнями та прикладами;

– контроль за якістю навчання (комп'ютерне тестування для визначення рівня засвоєння теоретичних знань; комп'ютерні презентації, які містять контрольні питання й завдання що включають в себе репродукції творів сакрального живопису; презентації-діагностики, коли студенти визначають художній твір за його фрагментом).

Альтернативою аудиторної форми навчання є вебінар. Вебінар – це технологія, яка дозволяє повною мірою відтворити умови колоборативної (спільної) форми організації навчання, а саме семінарського, лабораторного занять, лекцій, використовуючи засоби аудіо-, -відеообміну даними та спільної роботи з різноманітними об'єктами, незважаючи на те, що його учасники можуть фізично перебувати в різних місцях. Головною ознакою вебінару – віртуального семінару або електронної конференції – є інтерактивність, забезпечена за допомогою моделі: доповідач – слухач, причому в ролі доповідача може бути як викладач, так і студент. Вебінари належать до тих технологій, які сумісні з багатьма організаційними формами та методами навчання [4; 9].

Реалізація творчих проектів (інформаційних, дослідних, практично-творчих) одноосібних або групових можлива за допомогою:

– блогів – технології ведення в Інтернеті власного щоденника, варіанта особистого освітнього простору та засобу для організації спільної діяльності певної групи студентів – відкритим чи закритим середовищем для організації дискусій з різних напрямів дослідження [4];

– технологія ВікіВікі (wikiwiki – походить з гавайської «швидко-швидко») – це гіпертекстове середовище, яке відносять до сервісів Веб 2.0, колекція взаємопов'язаних між собою текстових сторінок, до яких кожний зареєстрований користувач (в нашому випадку керівник проекту та його учасники) може вносити свої зміни (за винятком певної кількості статичних веб-сторінок) або створити нову сторінку. Середовище ВікіВікі має переваги над іншими веб-ресурсами: можливість багатократно правити текст; обліковувати зміни, що були внесені до змісту сторінки, та можливість повернутися до попередньої версії; сторінка обговорень до кожної статті, де відвідувач може залишити свої коментарі [10]. При роботі над спільним проектом Вікі можна розглядати як колективну електронну дошку, на якій може писати ціла група студентів; базу даних – середовище для збереження колективного досвіду при виконанні творчого проекту тощо.

Мистецька освіта є сферою найбільш широкого застосування комп'ютерних технологій, і зокрема графічних програм. Створення композиції зображення як окремого об'єкта, так і сакральних просторів, розробка його контурного рішення, потім робота над колірним спектром є творчим процесом. Роботу можна виконувати як в офісних програмах системи WINDOWS, так і в графічних – Paint, CorelDraw, AdobePhotoshop, 3D studiomax тощо. Означені програмні продукти надають можливість експериментувати з різними варіантами зображень, синтезувати різноманітні види візуальної інформації. Як зазначає А. Халдибетова [11], процес комп'ютерного моделювання, базований на сучасних графічних інструментах, створює атмосферу творчості і дозволяє поглянути на світ очима творця. Нові комп'ютерні технології не замінюють і не підміняють творчий процес створення твору мистецтва, але і не є далекими від нього, відкриваючи нові можливості, пропонуючи нові завдання, визначаючи нові закономірності побудови художнього образу.

Узагальнивши особливості використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх художників сакрального живопису, можна констатувати, що їх використання сприяє як розвитку професійної компетентності педагога у сфері використання ІКТ, так і інформаційної компетентності майбутнього художника сакрального живопису.

Професійну компетентність майбутніх художників сакрального живопису розуміємо як інтегративну якість особистості живописця, що склалася в процесі навчання у професій-

но-творчому середовищі, розвивається й вдосконалюється в ході практичної професійної діяльності та забезпечує його професійну реалізацію у дусі вірності церковно-історичній культурі церковного живопису та мистецтва створення сакральних просторів, духовним витокам, художньо-естетичним цінностям, стилістичному розмаїттю церковного мистецтва.

До складових професійної компетентності художника сакрального живопису нами віднесено:

– особистісно-індивідуальну компетентність – відображає професійно-спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості художника, мотиви професійної діяльності, уміння досягати поставленої мети при виконанні професійно-творчих завдань (як виконавчих, так і авторських), завдань художньо-просвітницької та науково-дослідної діяльності та вміння свідомо контролювати і оцінювати результати своєї діяльності й рівень власного професійно-творчого розвитку;

– художньо-естетичну компетентність, яка являє собою певний обсяг церковно-історичних знань, історію церковного живопису та творів видатних художників, знання про ідейне значення сакральних символів, принципи їх використання та художнє втілення; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів сакрального мистецтва відповідно до церковного канону та авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту в образному строї іконопису, архітектурі храму, сакральному просторі; готовність використовувати знання у власній творчій діяльності та художньо-просвітницькій діяльності. Художньо-естетична компетентність відображається у формуванні потреби в отриманні нових знань, розвитку світогляду, сприяє самовираженню в художньо-творчій діяльності;

– художньо-практичну компетентність, що включає володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для створення об’єктів сакрального живопису як у виконавчому, так і авторському виконанні; володіння засобами, технікою і технологією академічного і церковного православного живопису у різних стилях, навичками художньо-творчої роботи (як виконавчих, так і авторських) із зануренням у православну культуру сакрального мистецтва. Художньо-практичну компетентність ми пов’язуємо з професійною майстерністю художника сакрального живопису, яка постійно вдосконалюється та досягається власними неперервними зусиллями, свідомою спрямованістю професійної діяльності;

– дослідницьку компетентність, яка відображає наявність уявлень про найбільш актуальні напрями досліджень та розуміння філософських концепцій у сфері сакрального мистецтва, історії православного іконопису; розуміння основних методологічних принципів наукового дослідження та застосування їх на практиці, володіння методами наукового дослідження; уміння теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити висунуту ідею в рамках досліджуваної проблеми; вміння аналізувати результати своєї науково-дослідної діяльності, робити необхідні висновки. Дослідницька компетентність в основному пов’язана із науково-дослідною діяльністю художника сакрального мистецтва;

– комунікативну компетентність, що проявляється в системі знань та умінь взаємодії з оточуючими людьми; здатність розуміти й приймати культуру інших країн; розвиненість умінь професійного спілкування та роботи в групі; володіння навичками здійснення ефективного професійного спілкування іноземною мовою; вміння переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, встановлювати міжособистісні зв’язки, обирати ефективний стиль спілкування у різних ситуаціях, організовувати та підтримувати діалог; уміння вести наукову дискусію, аргументовано відстоювати свою току зору; здатність до пошуку взаємоприйнятного балансу інтересів всіх бізнес-партнерів та уникнення конфліктів;

– інформаційну компетентність, яка передбачає вільну орієнтацію в інформаційних потоках та включає систему знань, умінь і здібностей фахівця з пошуку, аналізу, відбору, обробки, передавання та зберіганнянеобхідноїінформаціїза допомогою будь-яких інформаційних засобів, в тому числі новітніх інформаційних технологій; конструктивні вміння композиційного впорядкування знань при роботі з науковою та мистецтвознавчою літературою, архівними матеріалами; володіння вербальними і невербальними засобами спілкування з іншими людьми, в тому числі за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Означені структурні компоненти виступають критеріями для оцінки рівня сформованості професійної компетентності. Критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису вважаємо змістові компоненти структури

професійної компетентності, а показниками – кількісні або якісні характеристики властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міру сформованості того або іншого критерію.

Отже, критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису є: ціннісно-мотиваційний, професійно-когнітивний, діяльнісно-практичний, рефлексивний.

Можливості інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису, відповідно до визначених критеріїв наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Можливості інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх художників сакрального живопису

Критерії	Можливості технології
Ціннісно-мотиваційний	Підвищує пізнавальну мотивацію, мотивацію до творчої діяльності, розвиток творчого мислення
Професійно-когнітивний	Формує систему знань фахівця з пошуку, відбору, обробки, передавання та зберігання необхідної інформації, використовуючи ресурси мережі Інтернет, електронні носії навчально-методичного, наукового, архівного характеру; міждисциплінарний характер знань
Діяльнісно-практичний	Сприяє формуванню навичок орієнтації в інформаційному просторі для пошуку професійно значущої інформації та її використання у професійній сфері, конструктивних вмінь композиційного впорядкування знань при роботі з науковою та мистецтвознавчою літературою, архівними матеріалами; реалізації різного роду творчих проектів та професійно орієнтованих завдань засобами ІКТ; оволодінню вербальними і невербальними засобами спілкування з іншими людьми за допомогою сучасних ІКТ
Рефлексивний	Допомагає розвитку особистості, створює тривалу зацікавленість у розкритті власного творчого потенціалу та саморозвитку; дозволяє проводити контроль, оцінку, узагальнення отриманих результатів своєї діяльності, нести відповідальність за прийняті рішення

Висновки. Узагальнивши думки науковців, можна сказати, що формування професійної компетентності майбутнього художника сакрального живопису відбувається у процесі навчально-пізнавальної діяльності особистості за умови накопичення системи теоретичних знань і художніх умінь, які є фундаментом, базою для подальшого професійного становлення, успішної самореалізації.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології дозволяють підвищити ефективність проведення традиційних занять, використовуючи на них основний метод – наочно-ілюстративний. А серед педагогічних технологій, що як найкраще інтегруються з ІКТ, є: ситуаційне навчання, метод проектів, методи проблемного навчання.

Вищезазначене доводить, що інформаційно-комунікаційні технології стимулюють пізнавальну мотивацію студентів, формують систему знань, умінь і здібностей фахівця з пошуку, обробки, передавання та зберігання професійно значущої інформації (наукової, мистецтвознавчої, релігійної, архівної); формують уміння та навички спілкування вербальними і невербальними засобами з іншими людьми при виконанні групових проектів, є одним з інструментів професійної діяльності майбутнього фахівця.

Список використаної літератури

1. Триус Ю.В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі / Ю.В. Триус, І.В. Герасименко // Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць. Вип. ІІІ. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 299–308.

2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.

3. Селиванова Т.В. Значение проектной культуры для художественного образования в контексте развития новых информационных коммуникационных технологий [Электронный

ресурс] / Т.В. Селиванова. – Режим доступу: http://www.art-education.ru/electronic-journal/znachenie-proektnoy-kultury-dlya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-kontekste-novyih-informatsionnyih-kommunikatsionnyih-tehnologiy.html

4. Морзе Н.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, О.В. Ігнатенко. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/918/1/N_Morze_O_Ihnatenko_ITO_4.pdf.

5. Русакова Л. Інтегративна методологія в сучасній художній освіті / Л. Русакова // Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29, ч. 3. Серія «Педгогіка» – С. 170–178.

6. Селиванов Н.Л. Проектирование как творческое познание. Поиск методологических основ для интеграции компьютерных технологий в художественное образование [Электронный ресурс] / Н.Л. Селиванов // Педагогика искусства: сетевой журн. – 2008. – № 3. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/.

7. Удалов С.Р. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в художественном образовании [Электронный ресурс] / С.Р. Удалов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6669

8. Калинкина Т.А. Вопросы использования ИКТ в художественном образовании / Т.А. Калинкина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 24 апр. 2016 г.). – 2016. – С. 123–126.

9. Морзе Н.В. Вебінари як засіб підвищення кваліфікації викладачів / Н.В. Морзе, А.Б. Кочарян, Л.О. Варченко-Троценко. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – № 4. – С. 118–130.

10. Ігнатенко О.В. Умови використання технології ВЕБ 2.0. (Вебінарів) у навчальному процесі / О.В. Ігнатенко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 15. – С. 159–164.

11. Халдыбетова А.И. Развивающие возможности графических программ в художественном образовании [Электронный ресурс] / А.И. Халдыбетова. – Режим доступа: http://gigabaza.ru/doc/126121.html

References

1. Trius, Yu.V. & Herasimenko, I.V. (2012). *Kombinovane navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia u vyshchii shkoli* [Combined learning as an innovative educational technology in higher education]. *Teoriia i metodyka elektronoho navchannia* [Theory and methods of e-learning], vol. III, Krivoi Roh, NMetAU Publ., pp. 299-308 (In Ukrainian).

2. Dziubenko, A.A. (2000). *Novye informatsionnye tekhnolohii v obrazovanii* [New information technologies in education]. Moscow, 104 p. (In Russian).

3. Selivanova, T.V. *Znachenie proektivnoi kultury dlia khudozhestvennoho obrazovaniia v kontekste razvitiia novykh informatsionnykh tekhnolohii* [Importance of design culture for art education in the context of development of new information communication technologies]. Access mode: www.art-education.ru/electronic-journal/znachenie-proektnoy-kultury-dlya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-kontekste-novyih-informatsionnyih-kommunikatsionnyih-tehnologiy.html (In Russian).

4. Morze, N.V. & Ihnatenko, A.V. *Metodychni osoblyvosti vebinariv, yak innovatsiinoi tekhnolohii navchannia* [Methodical features webinars as an innovative technology education]. Access mode: www.elibrary.kubg.edu.ua/918/1/N_Morze_O_Ihnatenko_ITO_4.pdf (In Ukrainian).

5. Rusakova, L. (2014). *Intehratyvna metodolohiia v suchasnii khudozhnii osviti* [Integrative methodology in contemporary art education]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika* [Man who know studio. Pedagogy]. Drohobych, DDPU imeni Ivana Franka Publ., vol. 29, part 3, pp. 170-178 (In Ukrainian).

6. Selivanov, N.L. (2008). *Proektirovanie kak tvorcheskoe poznanie. Poisk metodolohicheskikh osnov dlia intehratsii kompiuternykh tekhnolohii v khudozhestvennoe obrazovanie* [Design as a creative cognition. The search of methodological bases for integration of computer

technology in art education]. *Pedahohika iskusstva* [Pedagogy of art], no. 3. Access mode: http://www.art-education.ru (In Russian).

7. Udalov, S.R. (2012). *Ispolzovanie sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnolohii v khudozhestvennom obrazovanii* [The use of modern information and communication technologies in art education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education]. Access mode: www.science-education.ru/ru/article/view?id=6669 (In Russian).

8. Kalinkina, T.A. (2016). *Voprosy ispolzovaniia IKT v khudozhestvennom obrazovanii* [The use of ICT in art education]. *Nauchnoe i obrazovatelnoe prostranstvo : perspektivy razvitiia* [Scientific and educational space : prospects of development], pp. 123-126 (In Russian).

9. Morze, N.V., Kocharian, A.B. & Varchenko-Trotsenko, L.A. (2014). *Vebinary yak zasib pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv* [Webinars as a means of improving the qualification of teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and learning tools], no. 4, pp. 118-130 (In Russian).

10. Ihnatenko, O.V. (2010). *Umovy vykorystannia tekhnolohii VEB 2.0 (Vebinariv) u navchalnomu protsesi* [Terms of use of WEB technologies 2.0. (Webinars) in the educational process]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Bulletin Glukhovski state pedagogical University. Pedagogical science], vol. 15, pp. 159-164 (In Ukrainian).

11. Khaldybetova, A.I. *Razvivaiushchie vozmozhnosti hraficheskikh prohram v khudozhestvennom obrazovanii* [Educational potential of the graphics programs in art education]. Access mode: www.gigabaza.ru/doc/126121.html (In Russian).

В статье предпринята попытка на основе анализа возможностей информационно-коммуникационных технологий обосновать необходимость их внедрения в профессиональную подготовку будущих художников сакральной живописи. Раскрыты направления использования информационно-коммуникационных технологий как инструмента обучения, средства информационной поддержки обучения и инструмента профессиональной деятельности. Дано определение понятия «профессиональная компетентность художника сакральной живописи», ее составляющих и структуры. Представлены возможности информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих художников сакральной живописи по критериям для оценки уровня ее сформированности.

Ключевые слова: художник сакральной живописи, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная компетентность, информационная компетентность.

The article attempts to justify the need for the implementation of information and communication technologies in professional training of future painters of sacred art. The direction for the use of information and communication technologies as a learning tool or as a means of information support and tool for professional activities is determined. The definition of «professional competence of a painter of sacred art,» its components and structure are discussed. The possibilities of information and communication technologies in formation of professional competence of future painters of sacred art in accordance with the evaluation criteria of the level of such formation are analyzed.

Key words: sacred art painter, information and communication technologies, professional competence, information competence.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.22

Ю.Є. ДЕМІДОВА,
кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Г.А.ШАХОВА,
асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано необхідність формування компетенцій з безпеки професійної діяльності магістрів у вищих навчальних закладах. Визначено, що компетентність з питань безпеки праці формується на основі сукупності специфічних взаємопов'язаних соціально-педагогічних та психологічних вимог.

Ключові слова: формування компетенцій; безпека професійної діяльності; небезпечні ситуації; система «людина – виробниче середовище».

Актуальність. У світлі вирішення питань модернізації змісту освіти особливого значення набуває проблема інтеграції в навчанні. Одним з важливих ключових аспектів цього напряму є необхідність побудови різних дисциплін в єдиному психологічному та смисловому контексті з метою формування у майбутнього фахівця сучасних професійних якостей: тотожність потреб організації з потреб особистого характеру; розширення особистих професійних компетенцій; готовність ризикувати; ставлення до персоналу як до коштовного ресурсу організації тощо.

Для цього необхідно створити такі напрями навчання, які допоможуть здобути якісну освіту. Головною метою такого навчання є формування висококваліфікованих, компетентних фахівців. Однією з характеристик такого освітнього простору є формування комплексних знань, спрямованих на активізацію самопізнання, професійне самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема безпеки професійної діяльності на сьогодні стає однією з центральних у комплексному дослідженні складових безпеки діяльності. Її розв'язання відображає прагнення людини до безпечної праці в динамічних умовах соціуму, до уникнення ризиків та небезпек у соціальних та професійних системах, до розвитку ефективної системи безпеки праці та безперервного удосконалення навичок управління нею. Значну цінність у дослідженні питань безпеки діяльності мають праці Ю.М. Скалецького, Л.О. Дурнєва, Т.М. Таірової, В.І. Гнатовського, Ю.Л.Воробйова, В.В. Березуцького, Т.С. Павленко, М.М. Латишевої, О.І. Запорожця, В.О. Михайлюка, Н.В. Кулалаєвої, М.О. Зоріної та ін. Аналіз вищезазначеної літератури свідчить про те, що проблемі безпеки діяльності взагалі присвячена значна кількість наукових праць. Проте питанню безпеки професійної діяльності приділено недостатньо уваги.

© *Ю.Є. Демідова, Г.А.Шахова, 2017*

Як показують останні дослідження, питання формування знань з безпеки професійної діяльності залишається актуальним [1]. Особливо на тлі технізації виробництва, що є причиною зростання антропогенного фактора у виникненні нестандартних виробничих ситуацій. Слід зазначити, що в умовах реформування вищої освіти знання з безпеки діяльності повинні формуватися й розвиватися у спеціально організованій навчально-педагогічній діяльності. А саме раціональне поєднання інноваційних форм і методів навчання з традиційними, комплексне поєднання загальних та спеціальних дисциплін, вирішення організаційних, технічних, навчально-методичних питань тощо.

Метою статті є визначення та теоретичне обґрунтування необхідності формування компетенцій магістрів щодо безпеки професійної діяльності у процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Необхідною умовою існування людського суспільства є діяльність. Існує велика кількість видів діяльності, які охоплюють практичні, інтелектуальні і духовні процеси, що відбуваються в побуті, громадській, культурній, професійній, науковій та інших сферах життя. Модель процесу професійної діяльності в найбільш спрощеному вигляді є складовою з двох елементів: людини і виробничого середовища. Між собою ці елементи пов’язані постійним двостороннім обміном між потоками речовини, енергії та інформації.

У системі «людина – виробниче середовище» передбачається досягнення одночасно двох цілей: перша мета полягає в досягненні певного ефекту в процесі професійної діяльності; друга – у виключенні небажаних наслідків від цієї діяльності.

Тобто виробниче середовище можна розглядати з двох протилежних сторін. З одного боку, для безпечного робочого стану людини необхідна стабільність і відповідність нормативам всіх факторів виробничого середовища, з іншого – професійна діяльність людини неможлива без негативного впливу на неї факторів виробничого середовища.

Практика дає підставу стверджувати, що абсолютно безпечного виду діяльності не існує. За аксіомою про потенційну небезпеку жодна галузь професійної діяльності та оточуючого середовища не можуть вважатися цілком безпечними [2]. У зв’язку з цим формування знань і вмінь безпечної професійної діяльності – важливий елемент підготовки магістрів у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Необхідною умовою формування умінь і навичок професійної діяльності сучасного фахівця є навчання безпечним методам взаємодії людини та виробничого середовища. Американський психолог А. Скіннер ще в 1971 році вказував, що у практичній діяльності людина спирається на дві категорії знань. Першу з них утворюють знання, отримані від викладача, більш досвідченого колеги або з інформаційних джерел, це, за його визначенням, – «холодні знання». До другої категорії відносять знання, накопичені людиною в процесі власної практичної діяльності, набуті на власному досвіді та власних помилках. За Скіннером – це «гарячи знання» [3].

Для зосередження фахівця у своїй професійній діяльності на «холодних» знаннях, необхідна істотна зміна методик навчання, якими володіють і які застосовують у педагогічній практиці викладачі ВНЗ з урахуванням сучасних потреб суспільства та вимог до професійної компетенції фахівця. Рівень знань має бути таким, щоб у наступній професійній діяльності фахівці змогли свідомо застосовувати безпечні методи праці і здійснювали належні заходи з безпеки праці.

Формування компетенцій безпеки діяльності магістрів має на меті базування на таких аспектах:

1) загальнопрофільні і спеціальні дисципліни повинні мати тісний зв’язок з елементами дисциплін з безпеки діяльності;

2) викладання спеціальних курсів з безпеки діяльності.

Досягненням питомих результатів формування знань є розробка і впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців навчальних курсів, які забезпечать високу компетентність спеціалістів у питаннях безпеки діяльності.

Формування, таким чином, системи знань дозволить надати системності методам створення та підтримання безпеки праці та дозволить відокремити сутність напряму безпеки діяльності від змісту інших дисциплін і визначити зв’язки між окремими дисциплінами [4; 5]. Треба відзначити, що кваліфіковані знання безпеки діяльності можливі тільки за умови,

якщо фахівці володіють питаннями щодо нормативно-правових документів з безпеки праці, а також вільно володіють термінологією з питань безпеки діяльності і усвідомлюють сучасний стан проблем і головних завдань профілактики небезпечних ситуацій.

Цикл викладання безпеки діяльності у ВНЗ поділений на окремі складові:

1) безпека життєдіяльності;
2) основи охорони праці;
3) охорона праці в галузі.

При цьому значна кількість навчального часу на вивчення складових циклу істотно скоротилася. Так, на вивчення дисципліни «Основи охорони праці. БЖД» передбачається 32 години, а на вивчення курсу «Охорона праці в галузі» – всього лише 16 годин. З обох дисциплін для переважної більшості спеціальностей формою підсумкового контролю знань визначено залік.

Названі зміни спонукають викладачів циклу дисциплін безпеки діяльності для забезпечення належної якості підготовки магістрів застосовувати нові підходи та інноваційні методики навчання. Це має сприяти скороченню періоду адаптації молодих фахівців до умов виробництва та до ситуації, що є на цей час в промисловості України.

Порушення системно-логічного підходу до формування компетенцій, умінь і навичок магістрів ВНЗ у галузі безпеки професійної діяльності призводить до поверхового вивчення студентами циклу дисциплін безпеки діяльності. І як наслідок, сьогодні молодим фахівцям досить часто доводиться безсистемно, самостійно опановувати функції професійної безпеки діяльності безпосередньо в умовах виробничого середовища. Це призводить до збільшення кількості помилково ухвалених рішень, допущених неправильних дій, професійного стресу, до збільшення нестандартних професійних ситуацій. На жаль, це пов’язано із серйозною загрозою людському життю і здоров’ю. Катастрофічне зростання виробничого травматизму можна зупинити, тільки впроваджуючи ефективні інноваційні методики навчання основам безпеки професійної діяльності.

Формування компетенцій щодо безпеки діяльності нерозривно пов’язане з професійним навчанням. Правила безпеки праці являють собою узаконені норми того, як повинні діяти люди у процесі праці, на території підприємства, щоб уникнути нещасних випадків і аварій [6].

У зв’язку із сучасним зростанням кількості та рівня виробничих загроз, збільшується загальний обсяг правил техніки безпеки та безпеки праці. Підвищуються, відповідно, й вимоги як до професійного знання норм, правил та інструкцій, так і стосовно психолого-педагогічних здібностей фахівців, необхідних для виконання професійних обов’язків.

У процесі викладання курсу «Охорона праці в галузі» необхідно не тільки надати магістрам знання правових та технічних аспектів безпеки професійної діяльності, але й показати напрями подальшого їх удосконалення з урахуванням особливостей різних галузей промисловості України. Для підготовки фахівців, знання яких відповідали б сучасним високим вимогам ринку праці, ефективна комплексна підготовка з фундаментальних, спеціальних і гуманітарних дисциплін. Для досягнення зазначеної мети застосовуються методи «резонансного виховання» і «педагогічного проектування».

Сутність резонансного виховання полягає у цілеспрямованому координованому впливі педагогів на особистість студента для досягнення єдиної мети – формування особистості майбутнього фахівця. Підсилює вплив «резонансного виховання» метод педагогічного проектування. Характер впливу визначається порівнянням фактично досягнутого студентом рівня навчання з певним еталоном, що формується на основі побажань самого студента, з одного боку, і вимог виробництва, навчального плану й програм – іншого [7].

Метод педагогічного проектування пропонує вирішувати прикладні завдання з фундаментальних дисциплін, що дозволяють студентам свідомо сприймати навчальний матеріал спеціальних дисциплін. Застосовані методики можна цілком обґрунтовано назвати основними компонентами формування безпеки професійної діяльності магістрів ВНЗ [6].

Це дозволяє молодим фахівцям спрямувати в процесі своєї діяльності набуті професійні знання, уміння і навички не тільки на досягнення високих виробничих результатів, але й обов’язково на одержання їх найбільш безпечним способом для складових ергатичної системи «людина – техніка – виробниче середовище-навколишнє середовище».

Особлива увага приділяється проблемі управлінської працеоохоронної діяльності та вивченню магістрами правових документів з питань безпеки праці. Багатоаспектність проблем безпеки професійної діяльності та охорони праці, різноманітність та комплексність завдань з управління ними обумовлюють необхідність диференційованого підходу до вибору найдоцільніших методик навчання, які сприяють підвищенню ефективності організації навчання з охорони праці. Так, якщо для вивчення технічних та санітарно-гігієнічних аспектів охорони праці сприйнятими і, як правило, достатніми є такі традиційні форми і методики навчання та закріплення навчального матеріалу, як лекції, лабораторні та практичні заняття, то для вивчення організаційно-управлінських, правових і психологічних аспектів охорони праці такий підхід виявляється недостатньо ефективним [8].

Організація і управління безпекою діяльності в системі «людина – виробниче середовище» спрямовані на практичну реалізацію комплексу різноманітних заходів з утворення і дотримання безпечних умов праці і є за своєю сутністю однією з підсистем управління такою великою і складною соціально-технічною системою, як підприємство. Управління безпекою діяльності являє собою комплексне завдання, і його успішне вирішення потребує від фахівця глибоких міждисциплінарних знань, а отже, і міждисциплінарних форм організації навчально-виховного процесу його професійної підготовки. Ефективність розв'язання означеної проблеми залежить від наявності своєрідної системи підтримки прийняття рішень, якій властиві основні взаємопов'язані функції діяльності фахівця [2].

Для вирішення цього питання використовуються активні методи навчання та моделювання професійної діяльності. Це впровадження у навчальний процес занять у формі ділових і дидактичних та рольових ігор, програмованого навчання, імітаційних вправ, аналізу ситуацій, ігрового проектування. Означені види занять являють собою засіб моделювання і вивчення проблем виробництва у різних аспектах, особливо з питань професійної безпеки [9].

Отже, у процесі навчання магістр ВНЗ повинен оволодіти такими професійними знаннями та вміннями з безпеки професійної діяльності: теоретичне вирішення проблем безпеки виробництва; керування процесом реалізації рішень забезпечення безпеки діяльності; усвідомлення та передбачення нових проблем; інформаційне забезпечення нормативно-технічною, правовою документацією; підтримка процесу прийняття рішень у нестандартних ситуаціях на підприємстві [9].

Саме тому моделювання професійної діяльності спеціаліста дозволяє сформувати навчально-професійне завдання, яке б адекватно імітувало реальні професійні завдання, вибрати найдоцільніші методики і форми навчання, розробити відповідне навчально-методичне забезпечення. Усе це має сприяти набуттю магістрами ВНЗ стійких умінь і навичок раціонального вирішення комплексних практичних завдань, пов'язаних з реалізацією організаційно-технічних, правових, санітарно-гігієнічних, профілактичних та управлінських аспектів промислової безпеки, створювати надійні передумови ефективної безпеки праці на виробництві. Виключно важливого значення також набувають аксіологічні і морально-етичні аспекти безпеки професійної діяльності й охорони праці, яким, на жаль, в педагогіці вищої школи поки також не приділяється належної уваги [10].

Висновки. Прищеплення студентам свідомого ставлення до охорони життя й здоров'я людини як вищої цінності має стати однією з визначальних цілей професійної підготовки магістрів ВНЗ. Воно має посісти відповідне місце у загальній системі життєвих цінностей і орієнтирів та стати невід'ємним елементом професіоналізму, загальної і професійної культури фахівця. Таким чином, формування знань з безпеки професійної діяльності магістрів у вищих навчальних закладах має на меті базування на таких аспектах: зв'язок загальнопрофільних і спеціальних дисциплін з елементами дисциплін з безпеки діяльності; викладання спеціальних курсів з безпеки діяльності. Перспективою **подальших досліджень** вважаємо розробку і впровадження в процес підготовки майбутніх фахівців навчальних курсів, які забезпечать високу компетентність спеціалістів у питаннях безпеки діяльності.

Список використаних джерел

1. Зоріна М.О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності / М.О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищий і загальноосвітній школах. – 2010. – № 8. – С. 149–153.

2. Демідова Ю.Є. Організаційні аспекти розслідування небезпечних ситуацій на виробництві в системі управління та освіти: навч. посіб. / Ю.Є. Демідова, Т.С. Павленко. – Х.: НТУ «ХПІ», 2015. – 278 с.

3. Павленко Т.С. Метод оцінювання ефективності результатів навчання студентів при моделюванні працеохоронних функцій інженера / Т.С. Павленко, Н. Г. Назарова // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. 44. – С. 32–37.

4. Запорожець О.І. Освіта та виховання у сфері БЖД потребують концептуальних змін / О.І. Запорожець, В.О. Михайлюк // Безпека життєдіяльності. – 2007.– № 12 – С. 7–11.

5. Ігнатюк О.А. Необхідність вдосконалення методик формування знань щодо психології безпеки професійної діяльності у фаховій підготовці майбутніх інженерів, психологів та викладачів вищої школи / О.А. Ігнатюк, Ю.Є. Демідова // Педагогіка формування творчої особистості у вищий і загальноосвітній школах. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2015. – Вип. № 41 (94). – С. 524–530.

6. Воробьев Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения [Электронный ресурс] / Ю.Л. Воробьев, В.А. Пучков, Р.А. Дурнев; под общ. ред. Ю.Л. Воробьева. МЧС России. – М., 2006. – 316 с. Режим доступа: magistrifc.narod.ru/_doc/biblio/form_kult_bj.pdf

7. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во ин-та проф. образования, 1995. – 140 с

8. Демідова Ю.Є. Проблеми соціальної та екологічної безпеки життя і діяльності як чинник якості інженерної освіти / Ю.Є. Демідова // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПІ», 2015. – № 3. – С. 45–49.

9. Павленко Т.С. Моделювання працеохоронної діяльності інженера як спосіб ефективної організації навчального процесу з промислової безпеки // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т. 50. Вип. 37. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 72–75.

10. Кулалаєва Н.В. Виховна складова педагогіки безпеки: монографія / Н.В. Кулалаєва, О.А. Мармазинський, В.О. Михайлюк; за ред. В.О. Михайлюка. – Миколаїв: НУК, 2013. – 354 с.

References

1. Zorina, M.O. (2010). *Do problemy vyznachennia aktualnosti i osoblyvostei formuvannia kultury bezpeky zhyttediialnosti* [The problem of determining the relevance and features creating a culture of life safety.]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy formation of the creative person of higher and secondary schools]. Zaporizhzhia, Klasychnyi pryvatnyi universytet Publ., no. 8, pp. 149-153 (In Ukrainian).

2. Demidova, Yu.E. & Pavlenko, T.S. (2015). *Orhanizatsiini aspekty rozsliduvannia nebezpechnykh sytuatsii na vyrobnytstvi v systemi upravlinnia ta osvity* [Organizational aspects of the investigation of hazardous conditions at the production in control and education system]. Kharkiv, NTU "KhPI" Publ., 278 p. (In Ukrainian).

3. Pavlenko, T.S. & Nazarova, N.H. (2006). *Metod otsiniuvannia efektyvnosti rezultativ navchannia studentiv pry modeliuvanni pratseokhoronnykh funktsii inzhenera* [The method of effectiveness evaluation of the results of students' study in modeling of work and protect engineering functions]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. Kherson, KhDU Publ., issue 44, pp. 32-37 (In Ukrainian).

4. Zaporozhets, O.I. & Mykhailiuk, V.O. (2007). *Osvita ta vykhovannia u sferi BZhD potrebuiut kontseptualnykh zmin* [Education and training in Safety of Living require conceptual changes]. *Bezpeka zhyttediialnosti* [Safety of Living], no. 12, pp. 7-11 (in Ukrainian).

5. Ihnatiuk, O.A. & Demidova, Yu.E. (2015). *Neobkhidnist vdoskonalennia metodyk formuvannia znan shchodo psykholohii bezpeky profesiinoi diialnosti u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh inzheneriv, psykholohiv ta vykladachiv vyshchoi shkoly* [The need for improved methods of forming knowledge in psychology security professional work in the training of future engineers, psychologists and teachers of high school]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy formation of the creative person of higher and secondary schools]. Zaporizhzhia, Klasychnyi pryvatnyi universytet Publ., issue 41 (94), pp. 524-530 (In Ukrainian).

6. Vorobev, Yu.L., Puchkov, V.A. & Durnev, R.A. In Yu.L. Vorobev (Ed.). (2006). *Osnovy formirovaniia kultury bezopasnosti zhiznedeiatelnosti naseleniia* [Basic Principles of culture formation of safety of vital activity of the population]. Moskva, 316 p. Access mode: http://magistrifc.narod.ru/_doc/biblio/form_kult_bj.pdf (In Russian).

7. Bespalko, V.P. (1995). *Pedahohika i prohressivnye tekhnolohii obucheniia* [Pedagogy and advanced training technology]. Moskva, Institut professionalnoho obrazovaniia Publ., 140 p. (In Russian).

8. Demidova, Yu.E. (2015). *Problemy sotsialnoi ta ekolohichnoi bezpeky zhyttia i diialnosti yak chynnyk yakosti inzhenernoi osvity* [Problems of social and environmental activity and safety as a factor in the quality of engineering education]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [Theory and practice of social systems: philosophy, psychology, education, sociology]. Kharkiv, NTU "KhPI" Publ., no. 3, pp. 45-49 (In Ukrainian).

9. Pavlenko, T.S. (2006). *Modeliuvannia pratseokhoronnoi diialnosti inzhenera yak sposib efektyvnoi orhanizatsii navchalnoho protsesu z promyslovoi bezpeky* [Simulation of work and protect engineering activities as a way of effective organization of educational process on industrial safety]. *Naukovi pratsi. Pedahohichni nauky* [Scientific Papers. Pedagogical Sciences]. Mykolaiv, MDHU imeni P. Mohyly Publ., vol. 50, issue 37, pp. 72-75 (In Ukrainian).

10. Kulalaeva, N.V., Marmazynskyi, O.V. & Mykhailiuk, V.O. In V.O. Mykhailiuk (Ed.). (2013). *Vykhovna skladova pedahohiky bezpeky* [The educational component of Pedagogical Safety]. Mykolaiiv, NUK Publ., 354 p. (In Ukrainian).

В статье обоснована необходимость формирования знаний по безопасности профессиональной деятельности магистров в высших учебных заведениях. Показано, что компетентность по вопросам безопасности труда формируется на основе совокупности специфических взаимосвязанных социально-педагогических и психологических требований.

Ключевые слова: формирование компетенций; безопасность профессиональной деятельности; опасные ситуации; система «человек – производственная среда»

The indispensability of forming knowledge concerning the safety of professional activities of masters in higher educational institutions is grounded in this article. It is determined that competence in the area of labor safety is formed on the foundation of a set of specific interrelated social and pedagogical as well as psychological demands.

Key words: competence forming; safety of professional activities; hazardous situations; «human – occupational environment» system.

Одержано 3.03.2017.

УДК 37.013:81'243

О.М. ЗНАНЕЦЬКА,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

О.В. ЦВЄТАЄВА,
кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглядається питання ролі комунікативної компетентності у навчанні іноземних мов. Проаналізовано поняття, сутність та компоненти комунікативної компетентності з позицій педагогічного, психологічного та міждисциплінарного підходів. Стверджується, що комунікативна компетентність є однією з ключових компетентностей майбутнього фахівця. Досліджено наукові праці, присвячені цій проблемі.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, компетенція, поняття комунікативної компетенції, компоненти комунікативної компетентності, компетентнісний підхід, навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. У сучасній освітній парадигмі компетентнісний підхід виступає пріоритетною методологічною підставою розробки цілей, завдань і змісту професійної підготовки майбутніх фахівців. У даному контексті відбувається переосмислення існуючих державних освітніх стандартів, а також вдосконалення системи вищої освіти. Це зумовило високу теоретичну і практичну значущість розробки проблеми компетентності, поняття якої пов'язується з певною сферою діяльності, у зв'язку з чим виділяються різні види компетентності. Суть однієї з них – навчитися працювати, з тим, щоб здобути не лише професійну кваліфікацію, але і в ширшому сенсі: компетентність, яка дає можливість справлятися з різними ситуаціями і працювати в команді. Робота в групі, управління ситуацією передбачає здійснення взаємодії, комунікації, що вимагає від фахівця з вищою освітою володіння таким видом компетентності, як комунікативна. З метою виявлення суті і специфіки комунікативної компетентності необхідно розглянути означений феномен з позицій різних сфер соціогуманітарного знання, що оперують цим поняттям.

Аналіз основних досліджень. Питання теорії і практики розвитку комунікативної компетентності висвітлювалися в наукових працях багатьох дослідників, наприклад таких, як І.Б. Буртова, І.А. Виноградова, Т.М. Дрідзе, Ю.М. Жуков, І.А. Зимня, Л.М. Мітіна, Є.І. Пассов, П.Н. Пижова, Дж. Равен, В.В. Сафонова, Є.М. Сидоренко, Л.Н. Тімашкова, А.В. Хуторський тощо. Однак, незважаючи на велику кількість існуючих публікацій з даної проблеми, автори підкреслюють, що недостатньо вивченими залишаються ще багато її аспектів, і серед них, перш за все, сама дефініція поняття «комунікативна компетенція», її компонентний склад, особливості її формування, визначення критеріїв та показників її сформованості.

© *О.М. Знанецька, О.В. Цвєтаєва, 2017*

Формулювання мети статті. Мета даної статті - розглянути поняття, сутність і головні компоненти комунікативної компетенції в контексті навчання іноземних мов з позицій педагогічного, психологічного, лінгвістичного та міждисциплінарного підходів.

Виклад основного матеріалу. Під комунікативною компетентністю соціологи І.А. Виноградова, Т.М. Дрідзе та ін. розуміють такий рівень засвоєння досвіду взаємодії з оточуючими, який забезпечує особі адекватне (в рамках своїх здібностей і соціального статусу) функціонування в суспільстві. Комунікативна компетентність при цьому виявляється детермінованою в першу чергу змінами, що відбуваються в суспільстві, вимогами, які воно ставить його членам [2, с. 7–8].

В.В. Сафонова та А.В. Хуторський розрізняють поняття «компетенція» і «компетентність». Так, поняття «компетентність» визначається як здатність людини до практичної діяльності, а «компетенція» – як змістовний компонент цієї здатності у вигляді знань, умінь та навичок [7; 11]. Хоча в науковій літературі у більшості випадків у цьому відношенні різні автори вживають терміни «компетенція» і «компетентність» як синоніми.

З позицій психології комунікативна компетентність визначається як «інтегральна, відносно стабільна, цілісна психологічна освіта, що проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях в поведінці і спілкуванні конкретного індивіда» [1, с. 15–17].

У зв'язку з розробкою методології і методів соціальної психології, а також теоретичних і методичних основ соціально-психологічного тренінгу комунікативна компетентність, її суть, соціальна природа, шляхи розвитку і вдосконалення детально досліджені рядом авторів, які розглядають комунікативну компетентність «як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії» [3, с. 4].

При такому підході комунікативна компетентність є складовою соціально-психологічної компетентності особи, що визначається як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, що оточують її, в системі міжособистісних стосунків, до складу якої входять уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості і емоційні стани інших людей, вибирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати ці способи в процесі взаємодії. При цьому уміння розуміється як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [9, с. 873]. З позицій лінгвістики пріоритетної ролі набуває власне мовний аспект вивчення комунікативної компетентності, а саме засвоєння мовної системи, уміння використовувати засоби мови в мовній взаємодії.

У педагогічному та психолого-педагогічному аспектах комунікативна компетентність розглядається П.Н.Пижовою як «сукупність комунікативних здібностей, знань і умінь, адекватних для вирішення комунікативних завдань». При цьому під комунікативними завданнями автор розуміє проблемні ситуації, що виникають у взаємодії між людьми [5, с. 4–5].

Педагогічне трактування комунікативної компетентності наведено в працях Є.М. Сидоренко, Л.Н. Тімашкової та ін. Дане поняття автори розглядають як:

– складну цілісно-особистісну освіту, що включає гуманістичні орієнтації, комунікативні цінності, сукупність особистісних якостей, що забезпечують готовність до діалогічного спілкування, знання основ спілкування, культуру взаємодії, що виявляється в процесі педагогічної взаємодії [10, с. 23–24];

– сукупність комунікативних здібностей, комунікативних умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення [8, с. 59–60].

Змістовно комунікативна компетентність включає такі компоненти: знання у сфері комунікативних дисциплін; комунікативні і організаторські уміння; емпатію; самоконтроль; культуру вербальної і невербальної взаємодії. Таким чином, у системі соціогуманітарного знання комунікативна компетентність подається як інтегральна характеристика особи, до складу якої входять:

– (з позицій психологічного знання) цілісна психологічна освіта, що обумовлює адекватне відображення і прогнозування психічних станів іншої людини;

– (з позицій соціальної психології) система внутрішніх ресурсів, рівень засвоєння досвіду взаємодії з довкіллям;

– (з позицій педагогіки) сукупність гуманістичних орієнтацій, комунікативних умінь і особистісних якостей, що забезпечують культуру взаємодії і вирішення професійних завдань.

Педагогічний контекст комунікативної компетентності передбачає опанування студентами широкого спектра комунікативних умінь, необхідних для здійснення їх майбутньої професійної діяльності. В освітньому стандарті вищої освіти першого рівня подано повний перелік таких умінь. Наведемо лише деякі з них: уміння використовувати набуті знання в процесі взаємодії з основними соціальними організаціями і інститутами суспільства та соціальними групами; уміння здійснювати і організовувати продуктивне міжособистісне і професійне спілкування; уміння використовувати психолого-педагогичні знання, методи і сучасні технології навчання для вирішення виховних, професійних, управлінських завдань, проведення навчальних занять з персоналом; уміння аналізувати особливості внутрішньокультурної і міжкультурної комунікації і враховувати їх при вирішенні соціальних і професійних завдань [4].

Розгляд комунікативної компетентності в міждисциплінарному аспекті дає можливість визначити її як інтегральну характеристику професійно і особистісно значущих якостей фахівця з вищою освітою, що відображає рівень його знань, умінь і досвіду, і дозволяє конструктивно взаємодіяти в соціальних умовах професійної діяльності, що змінюються.

Комплексний аналіз суті комунікативної компетентності дозволив передбачити, що вона може бути віднесена до метапредметних (ключових) компетентностей і, маючи крізну проникаючу властивість, допомагає майбутньому фахівцю бути мобільним і конкурентоспроможним на ринку праці, діяти конструктивно в соціальних умовах, що швидко змінюються. З метою доведення даного твердження звернемося до вітчизняних і зарубіжних документів і авторських позицій.

Дослідники розглядають комунікативну компетентність як одну з ключових, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу. З тридцяти семи видів компетентностей, що виділені Дж. Равеном, в більшості з них виявляється комунікативна складова: «здатність приймати правильні рішення; здібність до спільної роботи; здатність спонукати інших людей працювати спільно заради досягнення поставленої мети; здатність вирішувати конфлікти і пом’якшувати розбіжності; здатність ефективно працювати підлеглим і т.д. Очевидно, що комунікативний компонент «забарвлює» всі перелічені компетентності» [6, с. 257–258].

Основними цілями соціально-гуманітарної підготовки студентів, згідно з освітнім стандартом, виступає «формування і розвиток соціально-особистісних компетенцій, що забезпечує вирішення і виконання громадянських соціально-професійних, особистих завдань і функцій». При цьому очевидним є той факт, що реалізація зазначених цілей передбачає організацію взаємодії, контактів, комунікації в соціальній і професійній сферах. Далі в стандарті вказано, що одним з напрямів розвитку соціально-особистісних компетенцій є розвиток культури соціальної комунікації особи, тобто накопичення досвіду, умінь і здібностей жити в суспільстві, взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати. Тим самим в освітньому стандарті актуалізується соціальний характер комунікативної компетентності, розвиток якої покликаний забезпечити адаптацію і мобільність випускника вишу в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються. Також наголошується, що випускник ВНЗ в процесі соціально-гуманітарної підготовки повинен розвинути власні метапредметні компетенції, однією з яких виступає уміння працювати в команді [4].

У той же час, уміння працювати в команді, взаємодіяти з оточуючими, управляти ними, є суттю професійної діяльності фахівця з вищою освітою. І якщо уміння працювати в команді віднесене в освітньому стандарті до рівня метапредметних компетенцій, то ми вважаємо, що комунікативна компетентність в її соціальному аспекті може бути розглянута саме так.

Вищесказане дозволяє стверджувати, що комунікативна компетентність є однією з метапредметних (ключових) компетентностей майбутнього фахівця, має крізну проникаючу властивість і дозволяє синтезувати результати психологічного, соціологічного, лінгвістичного і педагогічного аналізу. Будучи складним, багатоаспектним явищем і одночасно інтегральною характеристикою особистості, комунікативна компетентність може правомірно розглядатися як багатогранне явище.

Починаючи з другої половини ХХ століття, в лінгвістиці стався поворот до соціального і функціонального аспектів аналізу мови. Це означає, що до сфери інтересів лінгвістів

увійшов аналіз механізму використання мови для досягнення численних цілей, що виникають в ході соціальної взаємодії. У цей період лінгвістичні дослідження набувають все більш яскраво вираженої прагматичної спрямованості, при цьому основним завданням наукових досліджень є вивчення не структури мови, а її функціонування. Звернення до конкретних випадків вживання мови з урахуванням численних чинників (як мовних, так і немовних), що впливають на хід мовного обміну, і аналіз мовних висловлювань з урахуванням цих чинників дозволили встановити характер функціонально-детермінованих змін, що надають індивідуальності висловлюванням в різних ситуаціях спілкування.

Яскраво виражена прагматична спрямованість лінгвістичних досліджень виявилася як в загальній концептуальній позиції методики як науки, так і в технології навчання іноземних мов. Нині найбільш використовуваним і актуальним в навчанні іноземних мов є компетентнісний підхід. Це обумовлюється тим, що, як правило, раніше предметні знання або відомості, засвоєні студентами, а також їх навички і уміння не використовувалися в практичних ситуаціях і професійній діяльності. Логіка компетентнісного підходу, навпаки, передбачає формування таких умінь і розвиток на їх основі таких здібностей, які дозволяють людині максимально реалізувати себе в цьому суспільстві.

Компетенціями можна назвати якості особистості, що постійно розвиваються, уміння застосовувати знання в новій ситуації. Комунікативна компетенція може по праву вважатися стрижневою, оскільки саме вона лежить в основі усіх інших компетенцій. Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє говорити про комунікативну компетенцію як про міждисциплінарний феномен, у визначенні якого відсутня чітка стандартизація. Проте при усій різноманітності підходів до вивчення структури комунікативної компетенції найбільш загальними компонентами є: лінгвістичний, соціолінгвістичний (мовленнєвий), соціокультурний, соціальний, стратегічний, дискурсивний і предметний.

Слід зазначити, що кожна наука розглядає те або інше явище зі своїх позицій і описує його своєю мовою. У зв'язку з цим в психології, лінгвістиці, соціології і суміжних з ними галузях існують свої описи комунікативної компетенції і її складу як об'єкта дослідження. Проте сфера освіти має справу не з об'єктами, які треба описувати, а з людиною, якій засобами існуючої культури допомагають розвивати свої здібності і засвоїти вміння, що дозволяють їй жити в цьому суспільстві. У зв'язку з цим методичні підходи навчання іноземних мов набули яскраво вираженого комунікативного характеру. Це зумовило радикальний поворот до природної комунікації в процесі навчання мови, спрямованість цього процесу на формування комунікативної компетенції, а пізніше – і здібності до спілкування мовою, що вивчається, яке здійснюється з урахуванням ситуативних і особистісних чинників, що детермінують специфіку іншомовної мовленнєвої поведінки.

Висновки. Таким чином, під час навчання іноземної мови, дуже важливим виявляється набуття слухачами комунікативної компетенції, або уміння говорити відповідно до мовної ситуації. Набуття комунікативної компетенції, тобто знання, що сказати, і уміння це сказати конкретній людині в конкретній мовленнєвій ситуації, є необхідним для повного, досконалого оволодіння мовою, а також кінцевою метою навчання іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Буртовая И.Б. Коммуникативная компетентность и социально–психологические факторы ее развития / Н.Б. Буртовая. – Томск: Томск, 2004. – С. 15–17.

2. Виноградова И.А. Коммуникативная компетентность в социализации личности, дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / И.А. Виноградова. – Н. Новгород, 2002. – 223 с.

3. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практ. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Киров : ЭНИОМ, 1991. – 94 с.

4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

5. Пыжова П.Н. Психологическая компетентность руководителя: учеб. метод пособие / Н.П. Пыжова. – Минск: Академия упр. при Президенте РБ, 2005. – С. 4–5.

6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и развитие / Дж. Равен; пер. с англ., 2002. – С. 257–258.

7. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.

8. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – С. 59–60.

9. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2005, – 873 с.

10. Тимашкова Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности студентов педвуза / Л.Н. Тимашкова. – Минск: МГЛУ, 2001. – С. 23–24.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm

References

1. Burtovaia, I.B. (2004). *Kommunikativnaia kompetentnost i sotsialno-psikholohicheskie factory ee razvitiia* [Communicative competence and social and psychological factors of its development]. Tomsk, pp. 15-17 (In Russian).

2. Vinohradova, I.A. (2002). *Kommunikativnaia kompetentnost v sotsializatsii lichnosti. Dis. kand. psikhol. nauk* [Communicative competence in personality socialization. Cand. psychol. sci. diss.]. Nizhnii Novhorod, 223 p. (In Russian).

3. Zhukov, Yu.M., Petrovskaia, L.A. & Rastiannikov, P.V. (1991). *Diahnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii* [Diagnostics and development of competence in communication]. Kirov, ENIOM Publ., 94 p. (In Russian).

4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Law of Ukraine 'On Education']. Available at: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12 (In Ukrainian).

5. Pyzhova, P.N. (2005). *Psikholohicheskaia kompetentnost rukovoditelia* [Psychological competence of the leader]. Minsk, Akademiia upravleniia pri Prezidente RB Publ., pp. 4-5. (In Russian).

6. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyiavlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in the modern society: detection, development and realization], pp. 257-258 (In Russian).

7. Safonova, V.V. (1993). *Sotsiokulturnyi podkhod k obucheniiu inostrannomu yazyku kak spetsialnosti. Avtoref. dokt. diss.* [Social and cultural approach to foreign language teaching as speciality. Abstract of doc. sci. diss.]. Moscow, 47 p. (In Russian).

8. Sidorenko, E.V. (2008). *Treninh kommunikativnoi kompetentnosti v delovom vzaimodeistvii* [Training of communicative competence in business interaction]. Sankt Peterburh, Rech Publ., pp. 59-60. (In Russian).

9. In S.Yu. Holovin (Ed.). (2005). *Slovar psikholoha-praktika, 2-e izd., pererab. i dop.* [Dictionary of practical psychologist, 2nd ed., revised. and add.]. Minsk, Kharvest Publ., 873 p. (In Russian).

10. Timashkova, L.N. (2001). *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti studentov pedvuza* [Formation of communicative competence of pedagogical institutions students]. Minsk, MHLU Publ., pp. 23-24. (In Russian).

11. Khutorskoi, A.V. (2002). *Kliuchevye kompetentsii i obrazovatelnye standarty* [Key competences and educational standards]. *Eidos* [Eidos]. Available at: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (In Russian).

В статье рассматривается роль коммуникативной компетентности в обучении иностранным языкам. Проанализированы понятие, сущность и компоненты коммуникативной компетентности с позиций педагогического, психологического и междисциплинарного подходов. Утверждается, что коммуникативная компетентность является одной из ключевых компетентностей будущего специалиста. Исследованы научные труды, посвященные данной проблеме.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, компетенция, понятие коммуникативной компетенции, компоненты коммуникативной компетентности, компетентностний подход, обучение иностранному языку.

In the article the role of communicative competence in foreign language teaching has been considered. The notion, the main points and the components of communicative competence from the positions of pedagogical, psychological and interdisciplinary approaches have been analyzed. Communicative competence is claimed to be one of the future specialist's key competences. The scientific works щт the problem have been investigated.

Key words: competence, communicative competence, the notion of communicative competence, the components of communicative competence, competence approach, foreign language teaching.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.147

О.О. КАЛЕНИК,
кандидат фізико-математичних наук,
заступник завідувача підготовчого відділення
для навчання іноземних громадян, старший викладач
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Т.Л. ЦАРЕГРАДСЬКА,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної фізики фізичного факультету
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Т.В. ТАРАСОВА,
старший викладач Київського університету менеджменту освіти

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НА ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕННЯХ ВНЗ УКРАЇНИ

Розглянуто методичні аспекти реалізації комунікативно-когнітивного підходу до процесу навчання студентів-іноземців при вивченні мов та загальноосвітніх дисциплін на підготовчих відділеннях ВНЗ України. Визначено особливості впровадження в навчальний процес моделі поетапного комунікативно-когнітивного навчання студентів-іноземців. Запропоновано актуальні методичні підходи для оптимізації комунікативних компетенцій студентів-іноземців у різних видах мовленнєвої діяльності у сфері їх професійного спілкування (природничі дисципліни). Показано, що застосування в навчальному процесі типових навчальних текстів підвищує ефективність формування мовних компетенцій в навчально-професійній сфері.

Ключові слова: студенти-іноземці підготовчих відділень, комунікативно-когнітивний принцип навчання, мовленнєва діяльність студентів, типовий навчальний текст, науковий стиль мови.

Постановка проблеми. Впровадження сучасних методичних підходів до формування комунікативних компетенцій студентів-іноземців у різних сферах їх мовленнєвої діяльності відкриває нові можливості оптимізації процесу навчання та підвищення рівня засвоєння мов та природничих дисциплін. Для цього необхідно представити цілісну та поетапну систему навчання на основі практичної реалізації принципу активної комунікації, визначення поетапних завдань та практичних шляхів їх втілення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасного етапу педагогічних досліджень з методики формування іншомовної комунікативної компетенції показує, що ця проблема потребує комплексних досліджень з урахуванням особливостей системи навчання на підготовчих відділеннях. Питання реалізації когнітивного аспекту і всі складові процесу вивчення іноземних мов на сучасному етапі розвитку методики викладання мов студентам-іноземцям розглянуто у працях О.Д. Мітрофанової, О.І. Мотіної, Ю.Е. Прохорова, Н.І. Ушакової. Аналіз праць [1; 2] показує, що вони відображають загальну тенденцію розвитку методики формування когнітивно-професійного аспекту при викладанні мов та природничих дисциплін. На сьогодні ще не вирішено питання відбору, організації та презентації

© *О.О. Каленик, Т.Л. Цареградська, Т.В. Тарасова, 2017*

мовного і мовленнєвого матеріалу з комунікативним змістом, не розроблено термінологічних основ створення професійно орієнтованих навчальних посібників, не визначено ситуативно-тематичного лексичного мінімуму, поетапних когнітивних завдань і мовних засобів їх вираження при вивченні природничих дисциплін. Як і раніше, залишається актуальним семантико-функціональний опис наукової лексики, створення нових типів словників, професійно орієнтованих посібників з природничих дисциплін та наукового стилю мови.

Формулювання мети. Мета статті полягає в обґрунтуванні і розкритті поетапного функціонально-комунікативного підходу до навчання студентів-іноземців мов у сфері професійного спілкування, визначення методичних шляхів оптимізації програмного матеріалу з природничих дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Впровадження в навчальний процес на підготовчих відділеннях комунікативно орієнтованого навчання мов та природничих дисциплін передбачає системність та систематичність, функціональність та ситуативність, мовленнєву спрямованість навчання [3]. При цьому основними принциповими положеннями є:

– вивчення природничих дисциплін передбачає оволодіння конкретними знаннями не тільки в предметно-змістовому, але і в мовному аспекті, що передбачає комунікативно-пізнавальну діяльність для вирішення вербальних і невербальних завдань в кожній конкретній ситуації;

– формування моделі мовленнєвої поведінки студента на основі визначення ситуативно-тематичного мінімуму інформації (теми, підтеми, ситуації), поетапних комунікативних завдань і мовних способів їх вираження.

З огляду на специфіку контингенту студентів-іноземців особливого значення набувають такі питання:

– оптимізація процесу навчання мов, природничих дисциплін, наукового стилю мови;

– відбір, мінімізація і презентація цілей і завдань навчання з урахуванням початкового етапу та подальших етапів на підготовчому відділенні;

– вирішення питань специфічного відбору і організації навчального матеріалу на основі ситуацій і проблем спілкування в навчально-професійній сфері;

– реалізація когнітивного аспекту навчання на основі управління пізнавальною діяльністю студентів в предметно-змістовому та мовному аспектах;

– формування предметних, комунікативно-професійних і операційних мовних компетенцій в різних видах мовленнєвої діяльності.

Комунікативність, насамперед виражається у функціональності навчання, основним проявом якої є специфічний відбір та організація навчального матеріалу на основі проблем і ситуацій спілкування. При професійно-комунікативній спрямованості навчання основною одиницею організації мовної діяльності виступає типовий навчальний текст, який має чітку структуру, професійну спрямованість.

Типовий навчальний текст – це узагальнена мовленнєва схема, яка відображає основні компоненти наукових знань з певної дисципліни, відповідає типовій ситуації і має структурно-композиційні та мовні особливості. На початковому етапі навчання ці тексти повинні мати оптимальні інформаційні показники.

Досвід викладання природничих дисциплін, наукового стилю мови показує ефективність використання для побудови навчально-професійних текстів системно-образних схем, які відображають структуру програмного матеріалу з природничих дисциплін, його логічне упорядкування та логіко-дидактичні відношення між компонентами. Спочатку будується логічно-структурна схема, яка відповідає змісту навчального матеріалу та є його комунікативним планом і відображає його мовленнєву спрямованість. Кожен текст відповідає одній з типових ситуацій, з якими зустрічаються студенти в процесі навчання спеціальності. При цьому витримано принцип мінімізації загальнонаукової і спеціальної лексики, словосполучень і конструкцій, характерних для наукового стилю мовлення. Матеріал текстів орієнтований на активізацію мовного матеріалу та формування умінь і навичок конспектування, побудови основних видів мовленнєвого висловлювання. При побудові текстів визначаються зв’язки між поняттями на основі відносин рівнозначності або їх підпорядкованості з урахуванням таких видів зв’язків: необхідні або строго логічні; детерміновані, або функціональні,

що виражають певні закони та відповідають умовним положенням. При цьому враховуються рекомендації з організації зв'язного тексту: послідовність у міркуванні або доведенні, причинно-наслідкові та умовно-наслідкові зв'язки між поняттями, логічне застосування загальнонаукових прийомів пізнавальної діяльності студентів. Добір текстів і система вправ спрямовані на закріплення мінімуму загальнонаукової лексики і оптимізації спеціальної, мінімуму словосполучень і конструкцій, характерних для наукового стилю мови.

Усі ці принципові положення, пов'язані з реалізацією комунікативно-когнітивного підходу, та їх практична реалізація знайшли своє відображення в нових навчальних посібниках з наукового стилю мови, фізики та математики, розроблених авторами [4–6].

На початковому етапі навчання природничих дисциплін студентів цілеспрямовано готують до роботи за допомогою системно-образних схем. Спочатку відпрацьовуються вимоги до рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності відповідно до цілей навчання: чіткість структурно-смислової організації висловлювань за темами, опис явищ, законів, теорій, методів дослідження, інших компонентів за єдиною схемою, але з урахуванням змісту конкретної дисципліни.

Розглянемо характеристики текстів, які використовуються нами на початковому етапі навчання (етап вводу природничих дисциплін – перший семестр), який є найбільш складним та має свої особливості.

На основі спеціальних досліджень з проблеми оцінювання якості текстів було виділено основні інформаційні показники – мінімальна надлишковість термінів та щільність викладання навчального матеріалу. Під термінами розуміють назви об'єктів, предикатів та зв'язків між ними. Щільність викладання – це відношення кількості безумовно необхідних термінів до їх загальної кількості. Надлишковість – це відношення кількості фактично використаних термінів до числа безумовно необхідних. В неадаптованих посібниках висока надлишковість термінів зазвичай пов'язана з необхідністю урізноманітнити стиль викладення матеріалу. Проте відомо, що для адекватного вираження кожного певного змісту, що має самостійне логічне значення, достатньо однієї структури наукового стилю мови.

Аналіз інформаційних показників текстів типових підручників для підготовчих відділень та адаптованих з природничих дисциплін [5; 6] дозволив одержати такі результати: в типових текстах з фізики надлишковість термінів складає в середньому 370%, з хімії – 320, з математики – 240%. Для адаптованих текстів з фізики надлишковість термінів складає в середньому 120%, з хімії – 110, з математики – 92%. Середня щільність навчального матеріалу з фізики – 45%, з хімії – 49, з математики – 52%. Досвід роботи з адаптованими текстами показує, що студенти-іноземці задовільно засвоюють навчальний матеріал. Можна вважати, що наведені значення щільності і надлишковості термінів є достатньо раціональними з точки зору заданих критеріїв при вивченні природничих дисциплін в першому семестрі.

Навчальний матеріал на початковому етапі характеризується відносною відкритістю, здатністю до його розширення на наступних етапах навчання. У другому семестрі паралельно з роботою над системно-образними схемами та адаптованими текстами проводиться робота з формування основних прийомів навчально-пізнавальної діяльності (порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація, аналогія). На початковому етапі дається визначення прийому, схема його дії, перелічуються вимоги для оволодіння кожним з них. Необхідно зазначити, що системно-образна схема може бути побудована для одного заняття, для узагальнення матеріалу, для формування певного прийому та переносу його в нову навчально-професійну ситуацію.

Після відпрацювання прийому в різних темах, розділах студентам пропонуються картки-завдання для самостійної роботи з метою закріплення знань, перенесення дії даного прийому в нову ситуацію. Такий підхід дає можливість сформувати у студентів необхідні мовні навички та вміння, пов'язані з логічним мисленням, і підняти їх розумову діяльність на вищий рівень. Ця робота повинна проводитися з урахуванням міжпредметних зв'язків при вивченні природничих дисциплін і закономірностей поетапного оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням і письмом

Висновки. Побудова цілісної моделі навчання студенів-іноземців у сфері професійного спілкування (природничі дисципліни) та впровадження її основних положень в навчальний процес передбачає: корекцію програм з російської мови та природничих дисциплін

з чіткою фіксацією в них поетапних комунікативних компетенцій в предметно-змістовому та мовному аспектах, визначення ситуативно-тематичного і лексичного мінімуму з кожної дисципліни, відбір структур наукового стилю мови з природничих дисциплін, визначення способів реалізації основних видів мовленнєвої та пізнавальної діяльності студентів, створення термінологічних словників та диференційованих підручників гуманітарного та технічного профілів навчання.

Список використаних джерел

1. Костомаров В.Г. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Современные состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на V Конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1982. – С. 9.

2. Мотина Е.И. К проблеме соотношения коммуникативных заданий и реализующих их высказываний / Е.И. Мотина, Е.Е. Жуковская, Г.А. Золотова, Э.Н. Леонова // Русский язык за рубежом. – 1984 – № 1. – С. 62.

3. Каленик А.А. Методические пути реализации коммуникативно-когнитивного аспекта в обучении студентов-иностранцев языкам и естественным дисциплинам / А.А. Каленик, Л.Н. Корочкина. Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 5. – С. 172.

4. Проскуркина Я.И. Научный стиль речи: учебное пособие для студентов-иностранцев / Я.И. Проскуркина, Т.Л. Цареградская. – Киев: Кафедра, 2013. – 293 с.

5. Корочкіна Л.М., Фізика для студентів іноземців: навч. посіб. / Л.М. Корочкіна, О.О. Каленик. – Київ: Інтерсервіс, 2013. – 194 с.

6. Каленик О.О. Математика для студентів іноземців: навч. посіб. / О.О. Каленик, О.В. Порхун. – Київ: Інтерсервіс, 2015. – 207 с.

References

1. Kostomarov, V.G. & Mitrofanova, O.D. (1982). *Uchebnyi printsip aktivnoi kommunikativnosti v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [Teaching principle of active communicative learning Russian language for foreigners]. *Sovremennye sostoianie i osnovnye problem izycheniia i prepodavaniia russkoho yazyka i literatury : Doklady sovetskoi delehatsii na V Konhresse MAPRYaL* [Modern condition and the basic problems of studying and teaching Russian language and literature: Reports of the V Congress MAPRYAL]. Moscow, p .9 (In Russian).

2. Motina, E.I., Zhukovskaia, E.E., Zolotova, H.A. & Leonova, E.N. (1984). *K probleme sootnosheniia kommunikativnkih zadanii i realizuiushchikh ikh vyskazyvanii* [On the problem of the relation of communicative tasks and realizing their statements*]. Russkii yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], no. 1, p. 62 (In Russian).

3. Kalenik, O.O. & Korochkina, L.M. (2014). *Metodicheskie puti realizatsii kommunikativno-kohnitivnoho aspekta v obuchenii studentov-inostantsev yazikam i estestvennym distsiplinam* [Methodical ways to implement communicative and cognitive aspects in teaching students foreign languages and natural sciences]. *Mezhdunarodnyi zhurnal experimentalnoho obrazovaniia* [International magazin of experimental education], no. 5, p. 172 (In Russian).

4. Proskurkina, Ya.I. & Tsarehradskaia, T.L. (2013). *Nauchnyi stil rechi* [Scientific style of speech]. Kiev, Kafedra Publ., 293 p. (In Russian).

5. Korochkina, L.M. & Kalenyk, O.O., (2013). *Fizyka dlia studentiv-inozemtsiv* [Physics for foreigners students]. Kyiv, Interservis Publ., 194 p. (In Ukrainian).

6. Kalenyk, O.O. & Porkhun, O.V. (2015). *Matematyka dlia studentiv-inozemtsiv* [Mathematics for foreigners students]. Kyiv, Interservis Publ., 207 p. (In Ukrainian).

Рассмотрены методические аспекты реализации коммуникативно-когнитивного подхода к процессу обучения студентов-иностранцев на подготовительных отделениях при изучении языков и общеобразовательных дисциплин вузов Украины. Определены особенности внедрения в учебный процесс модели поэтапного коммуникативно-когнитивного обуче-

ния студентов-иностранцев. Предложены актуальные методические подходы для оптимизации коммуникативных компетенций студентов-иностранцев в различных видах речевой деятельности в сфере их профессионального общения (естественные дисциплины). Показано, что применение в учебном процессе типовых учебных текстов повышает эффективность формирования языковых компетенций в учебно-профессиональной сфере.

Ключевые слова: студенты-иностранцы подготовительных отделений, коммуникативно-когнитивный принцип обучения, речевая деятельность студентов, типовой учебный текст, научный стиль речи.

The methodological aspects of the implementation of cognitive-communicative approach to teaching foreign students at the preparatory departments in the study of language and general educational disciplines at universities in Ukraine are considered. The features of implementation in the educational process of a phased model of communicative and cognitive learning of foreign students are determined. The authors suggest relevant methodological approaches to optimize the communicative skills of foreign students in various types of speech activity in the area of professional communication – natural sciences. It is shown that the use in the educational process of standard educational texts improve the efficiency of developing linguistic competence in training and in professional field.

Key words: foreign students, preparatory departments, communicative and cognitive learning principle, speech activity of students, typical academic text, scientific style of speech.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.658

О.В. КОНДРАШОВА,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО КОНТАКТУ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ПЕРЕДОВИМИ ПРАКТИКАМИ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ

У статті досліджено форми та зміст забезпечення майбутніх менеджерів організацій тривалим особистісно орієнтованим контактом з передовими практиками за допомогою засобів дистанційної підтримки. Сформовано авторський погляд на організацію особистісно орієнтованого контакту майбутніх менеджерів з передовим досвідом засобами дистанційної підтримки та подано авторський досвід із зазначеного питання.

Ключові слова: майбутні менеджери, передовий досвід, засоби дистанційної підтримки, особистісно орієнтований контакт.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційних процесів України, коли ефективність діяльності організацій, а отже, і сталий розвиток країни, безпосередньо залежить від стратегічного й оперативного управління, а саме від компетентності менеджменту організації, проблема професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій набуває особливо важливого значення. Поступово актуалізуються завдання щодо підготовки нового покоління менеджерів найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня, здатних реалізовувати професійні функції на засадах міжнародних стандартів діяльності для професії менеджера. У таких умовах на пильну увагу заслуговує вивчення передового досвіду та розбудова з цією метою системи перманентної дистанційної підтримки майбутніх менеджерів в опануванні зазначеними передовими практиками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нормативно-правові імперативи для такого спрямування дослідження знаходимо в державних програмах та документах найвищого рівня, зокрема: в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), указах Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні», «Основні напрями реформування вищої освіти», Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Білій книзі національної освіти України (2009 р.), Tuning-SQF (Sectorial Qualification Frameworks), Празькому комюніке (2001 р.), у яких наголошено на необхідності підвищення уваги до суб'єктів педагогічних процесів, підкреслено важливість запровадження сучасних освітніх стратегій на всіх його етапах.

Базові положення особистісно орієнтованої парадигми вищої освіти сформульовано в наукових працях В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревської, В. Кременя та ін. Теорію та практику професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, особливості їх професійної діяльності та підготовки досліджували такі науковці, як Л. Бондарєва, В. Гуменник, П. Друкер, Т. Качеровська, Л. Киржнер, Т. Кузнецова, О. Куліш, А. Сущенко та ін. Проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, проектування в сучасному освітньому середовищі розглянуто у дисертаційних працях останніх років, а саме: Н. Брюханової (досліджу-

© *О.В. Кондрашова, 2017*

вала теоретичні та методичні аспекти проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів), О. Пшеничної (аналізувала підготовку майбутнього менеджера організацій до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності), С. Мудрої (вивчала управління якістю підготовки майбутніх менеджерів організацій у ВНЗ III–IV рівнів акредитації). Однак організація особистісно орієнтованого контакту майбутніх менеджерів з передовими практиками в контексті забезпечення ефективності процесу навчання майбутніх менеджерів організації окремо не розглядалися.

Формулювання мети. Мета даної статті полягає у дослідженні існуючих підходів до організації особистісно орієнтованого контакту майбутніх менеджерів організацій з передовими практиками засобами перманентної дистанційної підтримки.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення майбутніх менеджерів організацій тривалим особистісно орієнтованим контактом з передовими практиками засобами перманентної дистанційної підтримки у поєднанні з навчально-методичним забезпеченням їх упровадження уможливлює, на наше переконання, позитивні зміни. А позанавчальна діяльність, в якій є значний перелік можливостей послуговування засобами перманентної дистанційної підтримки, відіграє важливу роль в навчальній діяльності, тому що безпосередньо впливає на особистість майбутнього менеджера організацій та задовольняє його інтереси і потреби. Тому ми приділили значну увагу забезпеченню майбутніх менеджерів організації тривалим особистісно орієнтованим контактом з передовими практиками.

У ході формувального експерименту нашого дослідження нами було зосереджено увагу на різноманітних засобах ознайомлення з передовим досвідом і його опанування. Як студентам, так і викладачам, було запропоновано *навчально-методичне забезпечення для* реалізації тривалого особистісно орієнтованого *контакту з передовими міжнародними практиками* через засоби перманентної, у т.ч. дистанційної, підтримки (*круглі столи / зустрічі з відомими топ-менеджерами, презентації передового досвіду, вивчення й адаптація передового досвіду, розробка та робота з кейсами, вебінари; методичні рекомендації, доступ до перманентно оновлюваних навчальних онлайн-ресурсів, портфель друкованих та електронних методичних ресурсів тощо*); впровадження авторського інтегрованого англомовного спецкурсу «Основи стандартизації»; підтримку, *консультування* викладачем або більш досвідченим студентом; *індивідуальне та групове обговорення* з питань актуального змісту, методичних питань тощо; *індивідуальні та групові консультування*; *методичні семінари та їх матеріали*; *інші авторські навчально-методичні розробки* тощо.

Схвальну оцінку підтримку серед майбутніх менеджерів отримало проведення круглих столів / зустрічей з відомими топ-менеджерами, презентацій передового досвіду, розробка та робота з кейсами тощо. Слід зауважити, що ми апробували також частково методику каскадних тренінгів, коли з найбільш підготовлених студентів ми обирали тренерів і готували їх до впровадження актуального контенту. Така форма роботи використовувалась нами в умовах інформальної освіти (чат, гурток англійської мови, семінари-тренінги у співпраці зі студентським самоврядуванням тощо). Приклад фрагмента *семінару-тренінгу* «Міжнародні стандарти і компетенції менеджерів» наведено нижче.

Крок перший: семінар-тренінг викладач розпочинає вступною частиною, а саме:

«Міжнародними організаціями та великими корпораціями вже відслідковано характер змін у вимогах до компетентностей менеджерів різних рівнів управління в епоху глобалізації і визнано високу динаміку оновлення знань і концепцій управління організаціями. Нагальними стають питання створення “критичної маси” освічених менеджерів організацій, які володіють компетенціями з питань стандартів на рівні стратегічних та операційних менеджерів».

Крок другий: викладач переходить до наступного етапу і пропонує студентам – майбутнім менеджерам організації оцінити вплив на них особисто даних, що будуть наведені ним далі:

1. Міжнародна федерація користувачів стандартів (МФКС), яка об’єднує великі промислові компанії, у 2014 році підготувала керівництво з метою оприлюднити, які аспекти/знання стандартів необхідні на різних рівнях (у різних підрозділах) в компаніях.

2. З'ясовано, що майже всі робітники компаній, від топ-менеджмента до маркетингових або торговельних агентів, повинні мати принаймні загальне уявлення про стандарти.

3. За даними МФКС, найвища посадова особа компанії та топ-менеджмент повинні мати «суттєві знання» щодо необхідності відповідності стандартам і регламентам; щодо стратегій у сфері стандартизації; ролі бізнес-асоціацій у розробці стандартів; стандартів і систем управління компанією тощо.

4. Під час семінару-тренінгу ЄЕК ООН «Workshop on standardization management» (ENECE, 20-21 March 2012, Valencia, Spain) було оприлюднено результати дослідження, проведеного в Німеччині у 2010–2012 рр. Йшлося про те, що посади зі словом «стандарт» у назві включали в себе 39% основних обов'язків менеджерів.

Факти, які озвучує викладач, з'являються на слайдах, проте, зважаючи на те, що слайди гортаються, викладач додатково розвішує на дошці заздалегідь підготовлені аркуші формату А-4 з написаними на них фактами (кожен на окремому аркуші).

Коли всі факти оголошені, викладач пропонує студентам записати на стікерах в однедва слова і вивісити на дошку їхню думку щодо наслідків для них особисто вимог ринку праці до компетенцій менеджерів щодо стандартів як інструменту нетарифного регулювання ринку. Викладач біля дошки згруповує однакові за думками стікери і просить студентів підбити підсумки, які ж саме наслідки для них, на їхню думку, мають нові вимоги ринку. Узагальнюючи, викладач підводить до думки, що самі майбутні фахівці мають бути зацікавлені в отриманні нових компетенцій, а виші в конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг мають пропонувати навчальні програми, які постійно оновлюються через вимоги ринку праці.

Крок третій: викладач пропонує провести мозкову атаку і знайти відповідь на запитання щодо причин недостатнього інтересу вишів до включення питань стандартизації до навчальних програм. Викладач так спрямовує обговорення, щоб у результаті отримати такі висновки: невизначеність вимог з боку бізнесу; відсутність узгодженого змісту програми (на різних рівнях: національному, регіональному, міжнародному); брак підготовлених викладачів і визнаних підручників; національна специфіка країн у галузі освіти (напр., різниця у підходах); необхідність змін у підходах до навчання стандартів тощо.

Крок четвертий: Далі нами було вивчено й обговорено із студентами – майбутніми менеджерами організації програми зі стандартизації, які є у вільному доступі на сайті ЄЕК ООН [1].

Під час аудиторної та самостійної навчальної діяльності були апробовані та впроваджені: матриця знань і вмінь за професійно спрямованим модулем спецкурсу «Основи стандартизації», навчальні модулі, зокрема модуль «International trade, standards and regulations», групові вправи (повідомлення на тему «Стандартизація як процес проектування: засади стандартів і стандартизація»), пошукові завдання за модулями спецкурсу «Основи стандартизації» (зокрема теми «International and regional cooperation in the field of standardization», «Harmonization of standards», «Management systems», «National and foreign experience», «Standardization in Organizations»); застосовані електронні словники міжнародних організацій, зокрема тлумачний англомовний словник термінів із зовнішньоекономічної торгівлі, кейси «Business Process Analysis in Cambodia», «Facilitating port expansion through process simplification», «Integration and harmonisation – the Felixstowe approach UK» та ін. Розвиток самостійної проектувальної навчальної діяльності студентів відпрацьовувався на матеріалі теми «Process Analyses Approach».

Модулями типової програми, розробленої ЄЕК ООН, та веб-пошуком презентацій з питань стандартів ми послуговувалися на сайті ЄЕК ООН (лінк «library of teaching materials»), а також презентаціями університетів, представники яких є членами робочої групи START-ed, за лінком «educational programmes».

Як було вже зазначено вище, одним із засобів забезпечення майбутніх менеджерів організації тривалим особистісно орієнтованим контактом з передовими практиками ми апробували також авторський інтегрований англомовний спецкурс «Основи стандартизації». Нами було розроблено й запропоновано базову навчальну програму спецкурсу з основ стандартизації, структуру якої наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Структура робочої програми авторського інтегрованого англомовного спецкурсу «Основи стандартизації»

Мета і завдання спецкурсу
Місце спецкурсу в структурі ОПП
Компетентності суб'єкта навчальної діяльності, що формуються шляхом опанування знань з основ стандартизації
Структура і зміст спецкурсу за модулями і темами
Освітні технології
Засоби поточного, проміжного та вихідного контролю і оцінювання; навчально-методичне забезпечення самостійної роботи студентів
Навчально-методичне й інформаційне забезпечення спецкурсу
Матеріально-технічне забезпечення спецкурсу

Ми спиралися на обґрунтування нових підходів до активізації суб'єктів навчальної діяльності, відповідного перегляду структури взаємозв'язку навчальних дисциплін і оновлення їх змісту, що мало стати запорукою особистісного розвитку майбутнього менеджера в умовах інтегративних тенденцій педагогічних знань.

Згідно з логікою нашого дослідження ми звернулися до міжпредметної інтеграції, що базується на взаємозв'язку матеріалів дисциплін гуманітарного циклу підготовки менеджерів організацій. Їх зміст є вихідним проблемним полем, на якому формується і розвивається суб'єктна позиція кожного студента, його самостійність у проектуванні суб'єктно розвивального освітнього середовища, де домінуючим чинником є робота студента над самим собою. Побудоване таким чином суб'єктно розвивальне освітнє середовище забезпечує цілеспрямовану активність студента в навчальній діяльності, формування професійної компетентності майбутнього менеджера, з одного боку, а з іншого – здійснює саморегуляцію особистісного саморозвитку. Інтегратором знань виступає метадіяльність студента, яка конкретизується процесами самопізнання, самоспонукання і саморозвитку. При цьому значущими є розвиток ментальних та емоційних можливостей, суб'єктних здібностей особистості, а також пов'язана з цим необхідність вдосконалення методик і технологій їх формування та розвитку.

Під час розробки програми навчального спецкурсу ми спиралися на контрольний перелік питань проекту TUNING для проведення самоаналізу освітніх програм (www.erasmusplus.org.ua/.../3-materialy-natsion.) [2]. Усі запитання поділено за групами щодо профілю програми, результатів навчання, компетентностей, рівня програми, кредитів та навантаження, наявних ресурсів: Чи чітко і повністю зазначено потребу в новій програмі та її потенціал? Чи є метою створення нової програми задоволення встановлених або нових професійних і/чи соціальних вимог? Чи проходило консультування із зацікавленими сторонами? Чи вони визначили потребу для нової програми? Чи є очевидним, що програма буде відповідно визнана в контексті майбутнього працевлаштування? Чи вона належить до конкретного професійного чи соціального контексту? Чи нова програма є науково цікавою для працівників та студентів? Чи є розуміння освітянського контексту, в якому нова програма буде реалізована? Чи чітко і правильно були визначені результати навчання на рівні всієї програми та окремих її компонентів? [2].

Слід зазначити, що не всі вищенаведені запитання стосуються кожної програми, передусім програми невеликого за кількістю навчальних годин спецкурсу. Однак цей перелік питань визначає стратегічні орієнтири в укладанні актуальних навчальних, зокрема інтегрованих програм.

Щоб показати доцільність інтегрованого підходу та необхідність актуалізації змісту навчання, нами проводилися *лекції /семінари-диспути, семінари-тренінги, міні-тренінги*. Наш досвід з адаптації та впровадження ми поширювали серед колег, пропонуючи викладачам, залученим до експерименту, наші науково-методичні напрацювання щодо імплементації англомовного пропедевтичного спецкурсу «Основи стандартизації», передусім як інтегрованого англомовного спецкурсу в навчальну дисципліну «Іноземна мова за про-

фесійним спрямуванням (англійська)». Слід наголосити на тому, що забезпечення майбутніх менеджерів організацій тривалим особистісно орієнтованим контактом з передовими практиками через засоби перманентної дистанційної підтримки висуває високі вимоги до особистісних якостей викладача, тому що потребуватиме інтегрованості свідомості, глобальності мислення, широкої інформованості та педагогічної майстерності, до того ж і знання на високому рівні англійської мови. Тому для викладачів фахових дисциплін було проведено методичний семінар «Проектування розвивального освітнього середовища в процесі навчання стандартів» та надано базове навчально-методичне забезпечення.

Практика переконала, що інтеграція знань і технологій дозволяє розробити та впровадити комплекс заходів, які органічно вбудовуються як у систему професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій, так і в систему актуальних потреб особистості.

Нагадаємо, що згідно з «Педагогічним словником» М. Ярмаченко інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – це «поняття, що означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану» [3, с. 156]. Зазвичай інтегровані курси, як і будь-яке навчально-методичне забезпечення, укладаються з метою підвищення ефективності навчання. Навчально-методичне забезпечення складається з навчальних програм, посібників, методичних розробок, різноманітних діагностичних та інструктивних матеріалів, рекомендацій тощо. Усі вони у своїй єдності дають студентам змогу за допомогою сучасних форм і методів навчання опанувати актуальний зміст і технології навчання.

Отже, нами на основі вивчення міжнародного досвіду імплементації в навчальні програми вишів актуального змісту, одним з яких було визнано навчання стандартів для фахівців різних спеціальностей на різному ступені глибини, укладено за модульним принципом навчальну програму спецкурсу «Основи стандартизації» та розроблено науково-методичне забезпечення інтегрованого англомовного модульного спецкурсу «Основи стандартизації». На основі модифікованого змісту та скоригованих цільових орієнтирів актуалізовано навчально-методичний комплекс навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» для ММО. До науково-методичного забезпечення включено навчальні тести, тести-вправи, тестові контрольні завдання, кейси, портфель веб-ресурсів, зразки завдань щодо організації самостійної проектувальної навчальної діяльності студентів з тем; пакет прикладних матеріалів як змістову та методичну основи для навчальної діяльності майбутніх менеджерів організацій, зокрема електронний варіант матеріалів методичних семінарів «Проектування розвивального освітнього середовища в процесі навчання стандартів на заняттях з англійської мови» та «Проектування розвивального освітнього середовища в процесі навчання стандартів».

Ми переконані, що оволодіння навчальною дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська)» за своєю суттю є інтегрованим процесом іншомовної комунікативної і професійної підготовки майбутнього фахівця, що уможливлює використання дистанційних засобів перманентної підтримки опанування передового досвіду в певній галузі. За твердженням О. Павленко, «комунікативні, професійні, суспільно-психічні й особистісні якості» фахівця «визначають його спроможність виконувати ту чи іншу виробничу функцію на певному рівні, отже, мають інтегровано поєднуватись. Це положення про інтеграцію можна реалізувати, якщо певні навчальні дисципліни об'єднати в блоки та інтегровані курси», модулі [4, с. 217].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, зважаючи на вищевикладене, а також спираючись на результати вже відомих досліджень, пропонуємо організовувати особистісно орієнтований контакт майбутніх менеджерів з передовим досвідом найбільш продуктивними, на наш погляд, засобами перманентної, зокрема дистанційної, підтримки: круглі столи / зустрічі з відомими топ-менеджерами; презентації, вивчення й адаптація передового досвіду; вебінари; розробка та робота з кейсами; часткове застосування методики каскадних тренінгів в умовах інформальної освіти; застосування тематичних електронних словників міжнародних організацій; доступ до перманентно оновлюваних навчальних онлайн-ресурсів, створення портфеля друкованих та електронних методичних ресурсів, упровадження авторського інтегрованого англомовного спецкурсу, зокрема матриці знань і вмінь, тематичних англомовних онлайн-модулів, групових вправ, пошуко-

вих тематичних завдань. Визнано потребу у використанні інноваційних технологій з метою створення орієнтаційного поля самовизначення, самовдосконалення та саморозвитку майбутнього менеджера, надання підтримки у послуговуванні англомовними міжнародними навчальними та інформаційними інструментами професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Базовая программа по стандартизации ЕЭ ООН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unece.org/trade/wp6/ educationonstandardization.html

2. Контрольний перелік питань проекту TUNING для проведення самоаналізу освітніх програм [Електронний ресурс] / Ю.М. Рашкевич // Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм: Матеріали Національної команди експертів з реформування вищої освіти, проекту ЄС «НЕО в Україні». – Режим доступу: www.erasmusplus.org.ua/.../3-materialy-natsion.

3. Педагогічний словник / за ред. акад. АПН України М.Д. Ярмаченка – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

4. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. ... д- ра пед. наук: 13.00.04 / О.О. Павленко; Дніпропетровський національний ун-т ім. Олеся Гончара. – Дніпропетровськ, 2010. – 541 с.

References

1. *Bazovaia prohramma po standartizatsii EE OON* [UNECE Basic Standardization Program]. Access mode: http://www.unece.org/trade/wp6/ educationonstandardization.html (In Russian).

2. Rashkevych, Yu.M. *Kontrolnyi perelik pytan proektu TUNING dlia provedennia samoanalizu osvitnikh prohram* [Check list for project TUNING Educational Programs introspection]. *Rozroblennia osvitnikh standartiv ta osvitnikh prohram* [Development of educational standards and educational programs]. *Materialy Natsionalnoi komandy ekspertiv z reformuvannia vyshchoi osvity, proektu YeS "NEO v Ukraini"* [Materials for the National team of experts to reform higher education, the EU project "NEO in Ukraine"]. Access mode: www.erasmusplus.org.ua/.../3-materialy-natsion (In Ukrainian).

3. M.D. Yarmachenko (Ed.). (2001). *Pedahohichnyi slovnyk* [Pedagogical Dictionary]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 516 p. (In Ukrainian).

4. Pavlenko, O.O. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity. Dys. dok. ped. nauk* [Formation of communicative competence of customs service specialists in the system of continuous professional education. Doc. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 541 p. (In Ukrainian).

В статье исследованы форма и содержание обеспечения будущих менеджеров организации длительным личностно ориентированным контактом с передовыми практиками при помощи средств дистанционной поддержки. Сформирован авторский взгляд на организацию личностно ориентированного контакта будущих менеджеров с передовым опытом средствами дистанционной поддержки, а также представлен авторский опыт по указанному вопросу.

Ключевые слова: будущие менеджеры, передовой опыт, средства дистанционной поддержки, личностно ориентированный контакт.

Forms and contents of providing future managers with prolonged individually oriented contact with best practices by means of permanent remote support are researched in the article. The author's own view as to the organization of that contact is formulated and the author's experience as to the mentioned issue is presented.

Key words: future managers, best practices, remote support, individually oriented contact.

Одержано 3.03.2017.

УДК 371.13-054.57

ІХАБ МАКХУЛІ,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН ЯК СУЧАСНА МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз наукової літератури з проблеми формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин. Подано історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою, дослідження особливостей освіти національних меншин у поліетнічному суспільстві, а також наукові роботи з використання етнопедагогіки та національного виховання в освітньому просторі.

Ключові слова: формування, готовність, школа, національні меншини, міждисциплінарна проблема.

Постановка проблеми. Проблема освіти національних меншин та формування готовності майбутніх учителів до роботі в школах національних меншин є однією з фундаментальних у сучасній педагогічній теорії та практиці та має давню педагогічну традицію. На сьогодні в науці наявний доволі великий фонд наукових знань, що розкриває різноманітні підходи та аспекти освіти національних меншин, з кожним роком інтерес до зазначеної проблеми зростає. Це обумовлено, з одного боку, посиленням вимог до сучасного педагога, його компетентностей, а з іншого – недостатнім впливом освітян на запобігання міжетнічних конфліктів в Україні, що значною мірою псують соціально-економічні та політичні процеси, що відбуваються в нашій державі.

Аналіз основних досліджень. Розглядаючи праці сучасних науковців, виділяємо такі напрямки аналізу наукової літератури: становлення та розвиток освіти національних меншин в Україні, у тому числі історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою (В. Курило, Л. Терських (Східна Україна), Л. Левицька, Л. Сливка (Західна Україна); дослідження освіти різних національностей, особливостей освіти національних меншин у поліетнічному суспільстві (Н. Рудницька, Н. Кротік, О. Геркерова (євреї), М. Хайруддінов (кримські татари), Н. Сейко, В. Фесенко (поляки), О. Підгатець (турки-месхетинці), О. Костюк (німці, чехи); історичні аспекти підготовки вчителів до роботи в школах національних меншин (Л. Войналович, Н. Петрощук) та використання етнопедагогіки, національного виховання в освітньому процесі (В. Кузь, Н. Побірченко, М. Стельмахович, О. Ярошинська, І. Хлистун, Н. Жмуд, Е. Ананьян, А. Лукановська); підготовка майбутніх педагогів до роботи в ДНЗ, ЗНЗ національних меншин у наш час (О. Гуренко, Є. Бубна, Т. Коваль, О. Хоружа). Незважаючи на різноаспектні наукові розробки, в Україні поки що не було реалізовано цілісного дослідження, яке б системно розкривало процес формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин.

Формулювання мети статті. Мета статті – здійснити аналіз наукової літератури з проблеми формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що реалізація освіти національних меншин в Україні здійснюється відповідно до національних і міжнародних норм та ре-

© *Іхаб Макхулі, 2017*

комендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській Хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту, Ословських рекомендаціях щодо мовних прав національних меншин на освіту, Законі України «Про національні меншини в Україні» тощо. Отже, на сьогодні на законодавчому рівні в Україні закріплено освітні потреби національних меншин через забезпечення рівних конституційних прав на освіту незалежно від етнічного походження, вшанування культури, релігії, звичаїв або традицій національних меншин.

У нашій роботі ми не шукаємо відмінностей між поняттями «освіта національних меншин», «освіта етнічних меншин», «міжкультурна освіта», «полікультурна освіта», «мультикультурна освіта», «поліетнічна освіта» та ін. Ми розглядаємо єдину комплексну проблему – як якісно підготувати вчителя до роботі в школі, в якій навчаються євреї, греки, молдавани, болгари, вірмени або представники інших національностей. Причому такий вчитель був би готовий виховувати в учнів почуття власної людської та національної гідності; рівності та недискримінації у набутті систематизованих компетентностей; вчити збереженню та розвитку національних мов і культур, національних духовних надбань української нації та національних меншин; сприяти засвоєнню цінностей європейської і світової культур, усвідомлення їхнього взаємозв'язку тощо.

Твердження про те, що проблема освіти національних меншин має яскраво виражений міждисциплінарний характер, підтверджується численними науковими розробками в різних наукових галузях. Вибірково розглянемо декілька прикладів. Так, Л. Чорна в історичній роботі дослідила освіту національних меншин міста Києва 20–30 рр. минулого століття [1]. Зокрема встановлено, що вищий освітній рівень був у представників європейських народів (німців, поляків, чехів та інші), натомість східні національні меншини, представники яких майже не володіли українською та російською мовами, фактично перебували у самоізоляції.

І. Кліш представила методику фізичного виховання дітей до трьох років через поєднання традиційних засобів етнопедагогіки із сучасними досягненнями педагогічної науки [2]. Зазначено, що важливу роль відіграють національні рухливі ігри для розвитку різних частин тіла, формування життєво важливих рухових умінь і навичок, профілактики відхилень у стані здоров'я.

Низка наукових досліджень присвячена психологічним аспектам освіти національних меншин (Н. Міщенко, М. Боднар та ін.). Доведено, що етнопсихологічні й етнокультурні чинники: етнічні традиції, релігія, культура, а також етновиховний простір сім'ї – здійснюють суттєвий вплив на становлення особистості дитини. Науковцями запропоновано концептуальну модель гармонізації етносамосвідомості старшокласників, що включає низку критеріїв: позитивну етнічну ідентичність, конструктивне сприйняття історії, етнічну толерантність, розуміння потреби діалогічної взаємодії між етносами.

Отже, вибірковий аналіз наукової літератури різних галузей знань дає нам підстави стверджувати, що проблема освіти національних меншин має яскраво виражений міждисциплінарний характер. Задоволення освітніх потреб національних меншин є предметом вивчення психології, філософії, історії, політології та низки інших наук, що дає змогу багатоаспектно дослідити роль освіти національних меншин задля збереження системи культурних цінностей та сприяння інтеграції дітей до соціального середовища.

Наступний напрям аналізу присвячено вивченню історіко-педагогічних витоків підготовки педагогів до роботи в закладах освіти національних меншин. Освіта національних меншин, які проживають в Україні, здійснюється за розвиненою системою начальних закладів (дошкільних, позашкільних, загальноосвітніх, вищих), більшість із них була створена історично, а решта – за роки незалежності України (наприклад, навчальні заклади з вивченням словацької та польської мов). Це обумовлює певний інтерес науковців до історичних аспектів проблеми функціонування навчальних закладів національних меншин.

На різних етапах розвитку педагогічна теорія і практика зверталась до питань полікультурної освіти, народної педагогіки, освіти національних меншин, що знайшло відображення в працях відомих українських педагогів і науковців: С. Русової, Я. Чепіги, К. Ушинського, Б. Грінченка, М. Євтуха та ін.

Почнемо аналіз історико-педагогічної літератури з дисертацій, в яких окреслена проблема розглядається за регіональною ознакою. На жаль, наявний фонд наукових знань не містить значної кількості праць, в яких безпосередньо вивчається підготовка педагога до роботи в закладах освіти національних меншин. У дисертаціях переважно розкриваються різні педагогічні підходи до виховання дітей представників національних меншин. Водночас вважаємо за необхідне звернутися саме до таких праць, адже, вони якнайкраще характеризують важливі ознаки системи освіти національних меншин у різні історичні періоди та дають відповідь на принципове питання – які саме педагогічні завдання доводилося вирішувати вчителю, який працював у школах національних меншин.

Так, Л. Терських [3] розкрила тенденції розвитку освіти на Донеччині кінця XIX – початку XX ст. Етнічний склад населення (українці, росіяни, німці, греки, волохи, молдавани, болгари, поляки, євреї та ін.), співіснування різних етнокультур і конфесій (православні, католики, старообрядці, лютерани, баптисти, іудеї, мусульмани, григоріанці та ін.) вплинуло на тенденції розвитку системи освіти національних меншин:

– створення різних типів народних шкіл для етнічних груп;
– урахування регіонального компонента в початковій освіті зі спрямованістю на загальнолюдські цінності;
– звернення до полікультурності як норми співіснування спільнот.

У дисертаційних роботах низки авторів (Л. Левицька, Л. Сливка та ін.) розглянуто історичні аспекти освіти національних меншин Західної України в межах одного періоду – 1919–1939 рр. Так, обґрунтовано етнопедагогічні принципи: природовідповідності, народності, виховання в праці, єдності навчання та виховання, зв’язку з життям рідного народу та ін. Важливе значення для сучасної науки має визначення народно-педагогічних методів: переконання, виховання прикладом, схвалення, осудження, долання моральних випробувань, а також етнопедагогічних засобів: національні звичаї та традиції, громадська думка, духовно-моральний мікроклімат сім’ї та ін.

Установлено, що зміст виховання учнів Західної України охоплював низку питань: активна рухова діяльність, що проявляється в іграх, забавах і танцях; засудження шкідливих звичок (п’янства, куріння); дотримання постів; залучення до трудової активності всіх членів родини; прощення один одному всіляких образ, провин, напередодні великих християнських свят. Отже, з аналізу дисертацій зрозуміло, що важливе завдання вчителя того часу полягало у вихованні в дитині сили волі, національного світогляду, розвитку інтелектуальних та творчих якостей.

Перейдемо далі до розгляду досліджень освіти різних національностей, особливостей освіти національних меншин у поліетнічному суспільстві. Цінним вважаємо дисертаційну роботу Н. Сейко [4], в якій на основі аналізу розвитку системи польського шкільництва на Волині-Житомирщині побудовано типові моделі соціокультурної політики щодо освіти етнонаціональних меншин: ідеальну, парадоксальну, реальну та гіперболічну за принципом співвідношення інтенсивностей соціалізуючої функції системи освіти національних меншин до загальнодержавної.

Низка дисертацій присвячена освіті національної меншини євреїв (Н. Рудницька, Н. Кротік, О. Геркерова). Науковцями встановлено, що євреї отримували національно-релігійну освіту в навчальних закладах: хедерах, талмуд-торах, молитовних і суботніх школах та ієшиботах, що дозволило зберегти свою релігію, особливості національного побуту, звичаї, національне мистецтво, специфічний єврейський світогляд, у молоді формувалась єврейська ідентифікація. Розвивалася мережа технікумів та інститутів, в яких здійснювалася підготовка кадрів. Так, у 1931 р. діяли три єврейських педагогічних технікуми: Житомирський, Одеський, Вінницький. Важливе місце в системі підготовки кадрів посідав Інститут єврейської пролетарської культури в Києві.

Вивчення сімейних традицій виховання підтверджує думку про те, що етнопедагогічні ідеї виховання єврейського народу (виховання на християнських заповідях; формування переконливості в значущості свого народу, необхідності збереження його духовної та матеріальної культури; підготовка до життя розумної, працьовитої, релігійної, духовно-моральної людини) концентрують духовно-етичний потенціал народу, є найефективнішим способом підготовки молоді до життя.

Цікавою вважаємо наукову позицію О. Софій, який досліджував освіту циган. Автор зазначає, що існує декілька підходів до вирішення проблем освіти національних меншин: соціальний, правовий, мультикультурний, політичний [5].

Отже, аналіз розглянутих дисертацій дозволяє стверджувати, що етнопедагогіка, народна виховна практика певного народу може зробити внесок до збагачення педагогічної науки, побудови національних шкіл в Україні, відновлення гармонії між представниками різних етносів, що мешкають на одній території. Використання народно-педагогічних традицій виховання, навчання в навчально-виховному процесі ЗНЗ і ВНЗ сприяє подоланню бездуховності, запобігає втраті історичної пам'яті, допомагає етносам України усвідомити свою роль як носіїв народних цінностей, традицій, національної культури.

Звернемося далі до праць, в яких висвітлено історичні аспекти підготовки вчителів до роботи в школах національних меншин. Розглядаємо дослідження Л. Войналович [6], у якому здійснено історичний екскурс проблеми в межах 20–30 рр. минулого століття. Зокрема зазначено, що зміст підготовки кадрів у педагогічних та учительських інститутах характеризувався скороченням дисциплін соціально-економічного циклу як за обсягом годин, так і за переліком предметів; підвищенням питомої ваги спеціальних дисциплін національного характеру; «укрупненням» предметів спеціального й педагогічного циклів. Автором виявлено тенденції професійної підготовки національних педкадрів: політизація професійних знань; ознайомлення студентів з основами народного господарства; превалювання загальноосвітньої і суспільно-політичної освіти над фаховою; індустріальна й агрономічна спрямованість вищої професійно-педагогічної національної освіти; посилення спеціальної національно-спрямованої підготовки завдяки дисциплінам культурологічного характеру.

Цікавим вважаємо також дослідження Л. Петрощук, в якому з'ясовано організаційні та змістові аспекти підвищення кваліфікації вчителів національних меншин на Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. [7, с. 133]. Так, для вчителів шкіл національних меншин євреїв програма курсів включала лекції з таких предметів: педагогіка (теорія педагогіки, психологія дитяча і загальна; школознавство; дошкільне виховання); природознавство та методика природознавства (елементарні відомості з хімії, фізики, ботаніки, анатомії і фізіології людини та біології); методика російської мови; методика арифметики; методика географії; методика єврейської мови, Біблія і біблійська історія; історія давньоєврейської літератури; шкільна гігієна, питання фізичного виховання, методика малювання та ліплення.

Останнім часом українська педагогічна наука збагатилася низкою праць, в яких розкриваються різні аспекти підготовки майбутніх учителів (музики, філології, початкової освіти та ін.), вихователів і соціальних педагогів до роботи в закладах поліетнічного середовища, у тому числі в закладах освіти національних меншин. Основна ідея, що простежується в роботах, полягає в тому, що в контексті освіти національних меншин передбачається створення однакових можливостей в економічній, соціальній, політичній та культурній сферах для всіх громадян незалежно від їхніх релігійних переконань, статі, етнічного та соціального походження, місця проживання, мовних та інших ознак.

Почнемо з аналізу наукового доробка О. Гуренко, в якому висвітлено теоретичні та методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів через розробку відповідної педагогічної системи. На основі аналізу філософського, етнопсихологічного, педагогічного аспектів полікультурної освіти О. Гуренко визначила особливості полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів в університеті. Зокрема встановлено важливий факт, що в переважній більшості держав специфіку педагогічної освіти визначає наявна соціокультурна ситуація, однак спільними залишаються принципи полікультурної професійної підготовки педагогів: урахування в системі професійної підготовки соціального запиту на відповідний рівень кваліфікації фахівців у контексті наявної полікультурної ситуації; уведення в зміст професійної підготовки вивчення етнокультурного досвіду регіону та держави загалом; формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців тощо [8, с. 540–580].

Ми маємо глибоке переконання, що саме системний підхід виступає провідним напрямом сучасного наукового пізнання, отже, повністю поділяємо ідеї О. Гуренко [8] стосовно розгляду предмета дослідження як педагогічної системи та виділення її компонентів: цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного та результативно-

го. Вони взаємопов'язані та дозволяють отримати кінцевий результат – сформованість полікультурної компетентності майбутнього соціального педагога.

У низці досліджень (Є. Бубна, Т. Коваль) розкрито процес підготовки майбутніх учителів до поліетнічного виховання молодших школярів. Так, науковцями узагальнено основні компоненти підготовки, які з певною трансформацією плануємо використовувати в нашій подальшій дослідницькій роботі:

– формування нового світогляду педагога як способу визначення особистої позиції людини, що виконує соціально-політичну, науково-теоретичну, філософську, релігійну, морально-естетичну, культурологічну орієнтації в сучасному світі;

– створення умов для самовдосконалення й розвитку особистості, що визначаються як здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, свого творчого потенціалу, готовність до інноваційної діяльності та професійної майстерності з урахуванням потреб регіону;

– забезпечення гармонійного поєднання нового світосприйняття й умов для самовдосконалення, розвитку особистості з метою становлення педагогічного професіоналізму як духовної, інтелектуальної, культурологічної, емоційної, фізичної готовності до фундаментального оволодіння обраним фахом, а також уміннями й навичками роботи в умовах полікультурного середовища [9, с. 15–16].

Наступна праця для аналізу – дисертація С. Цибрило, в якій розглянуто полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу [10]. Незважаючи на те, що фактично йдеться не про підготовку майбутніх учителів, вважаємо, що при певній модернізації провідні ідеї дослідження можна використовувати в педагогічному ВНЗ. Так, у дослідженні показано, що полікультурна освіта пов'язана з підвищенням рівня освіченості та досягненням успіху в полікультурному середовищі. Це дає змогу виокремити основні функції полікультурного виховання: прищеплення позитивного ставлення до культурних відмінностей; опанування студентами національної культури; розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; прищеплення уявлень про різноманітність культур і їхній взаємозв'язок.

Найважливіша ідея дисертації, яку ми повністю підтримуємо, полягає в тому, що головною функцією полікультурного виховання вважається усунення суперечностей між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй та етнічних меншин.

Висновки. Отже, виділимо такі положення, які плануємо використовувати при розробці власної педагогічної системи формування готовності майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин: наявність необхідних знань про історію, релігію, культуру, традиції свого та інших народів, розуміння сутності етнокультурних процесів, що відбуваються в Україні; розуміння особливостей впливу родини на формування етнічної культури учнів; повага до етнокультурних особливостей учнів, педагогічний такт і дотримання норм етикету; здатність до самовизначення в культурі та вміння вшановувати надбання національної культури; уміння працювати в поліетнічному середовищі освітньо-виховного процесу середньої школи; орієнтація в індивідуально-особистісних якостях учнів етнічного характеру; уміння використовувати в освітньому процесі широкий потенціал народної педагогіки та етнокультурні традиції виховання.

Проведений нами аналіз праць з теорії і методики професійної освіти дозволяє стверджувати, що на сьогодні в Україні не було реалізовано цілісного дослідження, яке б повною мірою розкривало системну підготовку майбутніх учителів до роботи в школах національних меншин. У переважній більшості праць розкриваються лише питання підготовки педагогічних кадрів в умовах поліетнічності. Це без сумніву, відкриває простір для наших подальших наукових розробок.

Список використаних джерел

1. Чорна Л.М. Культурне життя і освіта національних меншин міста Києва у 1920-х – 1930-х роках : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Л.М. Чорна; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2010. – 18 с.

2. Кліш І.С. Педагогічні умови застосування засобів етнопедагогіки у фізичному вихованні дітей раннього віку / І.С. Кліш // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. – Луцьк, 1999. – № 7. – С. 24–28.

3. Терських Л.О. Культурологічні основи розвитку системи освіти та педагогічної думки на Донеччині в кінці XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.О. Терських; Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2001. – 17 с.

4. Сейко Н.А. Освіта як провідник мобільності у поліетнічному організмі / Н.А. Сейко // Шлях освіти, 1997. – № 1. – С. 13–17.

5. Софій О. До проблеми освіти національних меншин України [Електронний ресурс] / О. Софій. – Режим доступу: http://www.fio.interklasa.p l/f o i/foi _3.htm

6. Войналович Л.П. Розвиток національної освіти у полікультурному середовищі України в 20–30-х роках XX століття / Л.П. Войналович // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагоіка і психологія. Вип. 13, ч. 2. – Ялта: РВВ КГУ, 2007. – С. 23–27.

7. Петрощук Н.Р. Підвищення кваліфікації вчителів шкіл національних меншин в Україні другої половини XIX – початку XX століття / Н.Р. Петрощук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: «Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики». – Київ, 2011. – Вип. 14. – С. 128–132.

8. Гуренко О.І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія / О.І. Гуренко; Мво освіти і науки України, Бердянський держ. пед. унт. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2014. – 588 с.

9. Бубнов Є.Г. Підготовка майбутніх учителів до політичного виховання молодших школярів в Автономній республіці Крим: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Є.Г. Бубнов; Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». – Ялта, 2009. – 22 с.

10. Цимбрило С.М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С.М. Цимбрило; Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – 22 с.

References

1. Chorna, L.M. (2010). *Kulturne zhyttia i osvita natsionalnykh menshyn mista Kyeva u 1920-kh – 1930-kh rokakh. Avtoref. dys. kand. ist. nauk* [Cultural and educational policies of national minorities of Kyiv in 1920 – 1930. Abstract of cand. hist. sci. diss.]. Kyiv, 18 p. (In Ukrainian).

2. Klish, I.S. (1999). *Pedahohichni umovy zastosuvannia zasobiv etnopedahohiky u fizychnomu vykhovanni ditei rannoho viku* [Pedagogical conditions of usage ethnopedagogy methods in physical education of children of early age]. *Naukovyi visnyk Volynskoho derzhavnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky* [Scientific Bulletin of Volyn Lesya Ukrainka state University]. Lutsk, vol. 7, pp. 24-28 (In Ukrainian).

3. Terskykh, L.O. (2001). *Kulturolohichni osnovy rozvytku systemy osvity ta pedahohichnoi dumky na Donechchyni v kintsi 19 – pochatku 20 stolittia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Cultural and logical foundations of development of system of education and pedagogical idea in Donetsk region at the end of 19th – beginning 20th century. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 17 p. (In Ukrainian).

4. Seiko, N.A. (1997). *Osvita yak providnyk mobilnosti u polietnichnomu orhanizmi* [Education as a vehicle of mobility in a polyethnic society]. *Shliakh osvity* [Education path], vol. 1, pp. 13-17 (In Ukrainian).

5. Sofii, O. *Do problemy osvity natsionalnykh menshyn Ukrainy* [To the problem of education of national minorities of Ukraine]. Access mode: http://www.fio.interklasa.p l/f o i/foi _3.htm (In Ukrainian).

6. Voinalovych, L.P. (2007). *Rozvytok natsionalnoi osvity u polikulturnomu seredovyshchi Ukrainy v 20-30-kh rokakh 20 stolittia* [The development of national education in a multicultural environment of Ukraine in 20-30-s of 20th century]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahoika i psykholohiia* [Problems of modern pedagogical education. Pedagoga and psychology.]. Yalta, RVV KHU Publ., vol. 13, part 2, pp. 23-27 (In Ukrainian).

7. Petroshchuk, N.R. (2011). *Pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv shkil natsionalnykh menshyn v Ukraini druhoi polovyny 19 – pochatku 20 stolittia* [Teachers' professional development working at schools of national minorities in Ukraine the second half 19 – early 20 century]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriia 16: "Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky"* [Chasopis Dragomanova NPU. Episode 16: "A creative personality of a teacher: problems of theory and practice"]. Kyiv, vol. 14, pp. 128-132 (In Ukrainian).

8. Hurenko, O.I. (2014). *Polikulturna osvita maibutnikh sotsialnykh pedahohiv : teoretyko-metodychnyi aspekt* [Multicultural education of future social pedagogues: theoretical model aspect]. Berdiansk, Tkachuk O.V. Publ., 588 p. (In Ukrainian).

9. Bubnov, E.H. (2009). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do politychnoho vykhovannia molodshykh shkoliariv v Avtonomnii respublitsi Krym. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Future teachers' training for the political education of the junior schoolchildren in the Autonomous Republic of the Crimea. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Yalta, 22 p. (In Ukrainian).

10. Tsymbrylo, S.M. (2011). *Polikulturne vykhovannia studentiv v umovakh osvitno-vykhovnoho seredovyshcha vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Students' multicultural education in conditions of educational environment of higher technical educational institutions. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Drohobych, 22 p. (In Ukrainian).

В статье осуществлен анализ научной литературы по проблеме формирования готовности будущих учителей к работе в школах национальных меньшинств. Представлены историко-педагогические исследования по региональному признаку, исследования особенностей образования национальных меньшинств в полиэтническом обществе, а также научные работы по использованию этнопедагогики и национального воспитания в образовательном пространстве.

Ключевые слова: формирование, готовность, школа, национальные меньшинства, междисциплинарная проблема.

The article analyzes scientific literature on the issue of future teachers' readiness formation to work at schools of national minorities. Historical and pedagogical research on a regional basis has been examined, as well as the studies on education of national minorities in polyethnic societies, and also the scientific works connected with ethnopedagogics and national education in the educational process.

The provisions to be used in the development of the pedagogical system for future teachers' readiness formation to work at schools of national minorities have been determined.

Key words: formation, readiness, school, national minority, interdisciplinary issue.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378:811

S.I. MEDYNSKA,
Senior Lecturer, The Department of International Tourism and Language Training, Alfred Nobel University, Dnipro

K.V. SOKOLOVA,
PhD, Associate Professor,
Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture

THE STRATEGIC APPROACH TO FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF WOULD-BE EXPERTS IN THE FRAMEWORK OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL STANDARDS

The paper presents the issue of application of strategic management with the view of forming students' foreign language competence as a constituent of their professional training at higher educational institutions. The main components and stages of the strategic approach with defining specifics of their use in the educational setting and conditions of their effective implementation for optimal organization of teaching would-be experts in the framework of contemporary requirements for higher education have been analyzed.

Key words: strategic management, foreign language competence, professional training, strategic approach, optimal training organization, strategic planning, resource management, control and evaluation.

Introduction. In the light of the recent ubiquitous trends of globalization and internationalization, the concept of the foreign language competence as a core one in the portfolio of a promising expert in any sphere of business and social life has become common. It leads to the crucial changes in perception of the foreign language as exceptionally a tool for communication since it is also considered as a key requirement for career growth, access to wider opportunities for self-development and it is frequently taken for granted that any expert is fluent in at least one foreign language.

Such an approach to the understanding of a foreign language, and English as a lingua franca in particular, has caused critical shifts in the priorities in the curriculum devised by the leading higher educational establishments to underpin the competitive advantage of their graduates on the labour market at the national and international level. Taking into consideration all the barriers that exacerbate the crisis within the national economies the right combination of the graduates' professional competencies can make a difference in the volatile market conditions and eliminate uncertainty of their employment prospects.

Bearing in mind two basic approaches to teaching foreign languages such as audio-lingual and natural, as well as a number of methods including the communicative-analytic one and immersion it seems to be worth applying the strategic approach to acquiring the foreign language competence considering it as a basic direction while using more specific methodological approaches simultaneously.

The focus of strategic management, to date, has largely been on its application in corporate setting. These concepts can yet be extended to more general application to the other fields including the educational sphere since it represents a new and virtually untapped area for employment of strategic management. In the business field, the term of strategic management implies enabling organisations to meet their long-term goals by achieving strategic fit between its resources or competences and its external environment, and in the educational process collabo-

© *S.I. Medynska, K.V. Sokolova, 2017*

ration between the teaching staff and students with the view of sharing the expertise and acquiring knowledge and skills by the students needs to help the would-be experts to reach such strategic fit between their competencies and the conditions of the external environment to make them a true match in the tough competition on the labour market. In this perspective, a team of students can be considered as an organization with the teacher performing functions of the manager. Thus, strategic management can be applied in the educational sphere and in second-language acquisition, in particular.

Literature review. The issues of forming the foreign language competence of the students of non-linguistic directions of study have been the subject of the studies of a number of academics and researchers. The certain aspects of foreign language training of would-be experts have been discussed in the papers of such researchers as D. Hymes, J. Sheils, O. Bihych, R. Johnson, Ye. Passov, S. Savignon, O. Tarnopolsky, and Ye. Vereshchahin. Peculiarities of the communicative competence have been studied by C. Cazden, M. Canale, M. Swain, A. Aleksiuk, M. Barna, I. Vynohradova, O. Pometun, W. Widdowson, L. Cherniy and others. Although strategic management has been elaborated by a large number of authors including A. Thompson, A. Strickland, A. Rowe, R. Mason, K. Dickel, F. David, M. Moore, M. Porter and others, barely have the issues of intersection of strategic management and the educational process with forming the foreign language competence taken as an example been studied.

The **aim** of the article is to analyze the scope of application of strategic management principles to forming the foreign language competence in order to increase effectiveness and efficiency of the educational process and meet the contemporary educational requirements and standards.

Findings. Forming the foreign language competence leads to shaping a linguistic personality characterized by such individual features as creativity, autonomy, emancipation, open-mindedness, an ability to interact and establish a rapport with interlocutors, as well as eagerness to be involved in the modern world processes of human development to improve people's society [4, p. 87]. Creating such a complex individuality requires a specific approach which could ensure properly established goals, principles and procedures to reach the aim of forming the foreign language competence. Therefore, the strategic approach should be applied as one of those which can foster second language acquisition.

The concept of strategic management has been mainly applied in the corporate surrounding, although it can have practical use in a wider range of directions including the educational area since strategic management principles can be highly beneficial while being utilized in forming the professional competence. According to A. Steiss, strategic management is concerned with deciding in advance what an organization should do in the future (strategic planning), determining how it will be done and who will do it (resource management), and monitoring and enhancing ongoing activities and operations (control and evaluation). It involves the combined effect of these three basic components in meeting the goals and objectives of an organization [5, p. 8]. Strategic planning (effectiveness) involves doing the right things while resource management (efficiency) means doing things right, and control and evaluation (accountability) implies being held responsible for what is done.

A team of students studying the subject can be considered as a small organization and their teacher as a manager of this organization since an organization is a social unit of people that is structured and managed to meet a need or pursue collective goals while having a management structure that determines relationships between the different activities and the members [1]. The common goal of this group of students is to acquire the foreign language competence and satisfy the need for self-development and self-actualization. Thus, it seems to be reasonable to see forming the foreign language competence as a constituent of the professional competency through the prism of these three components of strategic management since it can be beneficial and structure the educational process.

Firstly, strategic planning identifies the specific actions required to implement a given strategy. It involves establishing overall strategic goals and objectives; selecting appropriate policies for the acquisition and distribution of resources; providing a basis for translating policies and decisions into specific action commitments [5, p. 19]. Speaking about forming the foreign language competence, strategic planning implies development of the program of the course indicating the specific intended learning outcomes, the content of the course, scheduling the main steps in the educational process and selecting the most appropriate methods and general pedagogical techniques for achieving the goals set.

The next component is resource management which involves determination of the particular configuration of resources to be employed and the allocation of those resources. According to A. Steiss, it means determining requirements to meet identified goals and objectives; determining the available resources (fiscal, personnel, materials, equipment, and time) required for organizational programs; establishing the organizational processes, procedures, operations, and activities necessary to carry out the strategic plan; and judiciously allocating the resources of the organization in accordance with the system of priorities [5, p. 19]. In the educational perspective, this constituent has practical nature and realistic evaluation of the available resources to adapt them to meet the needs and requirements of the specific group of students taking into consideration the entry level of their foreign language competence, the curriculum with the allocated students' workload as well as material and technical resources of the higher educational institution. The right combination of the available resources which is unique for each team of students enables the teaching staff to avoid uniformity of the approach and implement the educational principles of differentiation and individualization.

The last component is control and evaluation which focuses on internal requirements for the implementation of the selected strategies. Feedback from various control mechanisms is used to determine any necessary modifications of the resource allocation and the organization processes to meet demands and ensure the success of the strategy. This step implies scheduling programs from the point of commitment to completion; exercising control by anticipating and responding to deviations between predicted and actual performance; monitoring activities to determine whether or not feasible and efficient plans and programs are being executed and if not, why not [5, p. 8]. Given the specifics of forming the foreign language competence, it involves interim and final skills assessment, progress and achievement tests as well as peer assessment. Benchmarking and grading are the most effective approaches to students' performance assessment since they provide objectivity of the evaluation, although praise and criticism can be simultaneously used as the techniques of motivating the students. On the basis of the students' academic performance it is possible to make a conclusion on the effectiveness and efficiency of the educational strategy and take corrective actions in case of serious deviations.

Extending the idea of the three components suggested by A. Steiss, it is reasonable to apply the approach devised by F. David who defines three stages of the strategic management process including strategy formulation, strategy implementation and strategy evaluation.

The first stage involves identifying external opportunities and threats, determining internal strengths and weaknesses, establishing long-term objectives, formulating alternative strategies, and selecting particular strategies to pursue [2, p. 5–6]. It is worth mentioning that such an approach to analyzing the team of students and their manager through application of SWOT-analysis can lead to better understanding of the current situation and enhance creation of the conducive environment for the effective learning process. This ability of the teacher to create vision and devise the step-by-step program of actions, i. e. strategic thinking, fosters intense acquisition of the foreign language skills and clear understanding of the ultimate goal of the course.

As for the stage of strategy implementation, its most crucial components which are applicable in forming the foreign language competence are devising policies and procedures for attaining the goal, motivating the team members and developing strategy-supportive culture, which can be extended to learning-supportive culture due to targeting the strategy at the educational process.

The stage of strategy evaluation, according to F. David, implies reviewing external and internal factors that are the bases for current strategies; measuring program performance; and taking corrective actions [2, p. 5–6]. The external and internal factors which can be of high importance for the educational area and forming the foreign language competence in particular can include changes in the educational priorities due to legal amendments or political alterations, the latest trends in society etc. Corrective actions aimed at improving the strategy have to be taken regularly as long as there is an urgent need for them or apparent prerequisites are created for the better academic performance of the students as a result of these corrective actions.

The main distinctive features of strategic management are its dynamic character and adaptability. The same applies to the methods and techniques of teaching foreign languages because effectiveness and efficiency of these approaches depend on the unique set of the factors and external and internal influences which can lead to unpredictable results. Uncertainty of the per-

formance can be eliminated by thorough planning and constant alterations as a fast response to changes in the environment which can lead to better feedback and higher achievements.

Conclusions. Despite the common standpoint of strategic management as a notion applied exceptionally in business setting due to its scope and paradigm, the strategic approach can be widely applicable in the educational field and second-language acquisition in particular. Should it be used properly taking into consideration all its constituents (strategic planning, resource management, control and evaluation), stages (strategy formulation, strategy implementation and strategy evaluation), and gauging intrinsic risks and deviations, strategic management can be beneficial for the educational institutions as a whole and the participants of the educational process, i. e. teaching staff and students, specifically.

The conception of strategic management in the perspective of its application in the educational area needs further elaboration with the view of employing specific strategies commonly used in business environment to the academic surrounding to enhance effectiveness and efficiency of the professional training.

References

1. http://www.businessdictionary.com/definition/organization.html
2. Fred, R. David (1993). Strategic Management, New York: Macmillan Publishing Company.
3. Gorina, L. Experience in Professional Foreign Language Training. Available at: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiu75-B97LRAhVGCSwKHZcRDGoQFghNMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.sapub.org%2Fglobal%2Fshowpaperpdf.aspx%3Fdoi%3D10.5923%2Fj.edu.20130301.01&usg=AFQjCNGS678pC9bgTsPTzPoB3JL8nhL4Bg&sig2=HiHt0eX0xUB67af0N6D2yA (Accessed 12 March 2017).
4. Kostenko, N.I. (2012). *Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsial'nostej* [Peculiarities of forming the foreign language communication competence of the students majoring in non-language specialities at higher educational establishments]. *Movna komunikatsiia: nauka, kul'tura, medytsyna : zb. mater. nauk.-prakt. konf. do 55-richchia TDMU im. I. Ya. Horbachevs'koho.* [Language Communication: Science, Culture and Medicine. Proc. of scient.-pract. conf. devoted to the 55th anniversary of I. Horbachevsky Ternopil State Medical University]. Ternopil', pp. 86–89. (In Ukrainian).
5. Steiss, A. (2003). Strategic Management for Public and Non Profit Organizations, New York: Marcel.

У статті розглядається питання застосування стратегічного менеджменту для формування іншомовної компетентності студентів вищих навчальних закладів як складової їх професійної підготовки. Проаналізовано основні компоненти та етапи стратегічного підходу з визначенням специфіки їх використання в освітньому оточенні та умов їх ефективної реалізації для оптимальної організації навчання майбутніх фахівців у рамках сучасних вимог до вищої освіти.

Ключові слова: стратегічний менеджмент, іншомовна компетентність, професійна підготовка, стратегічний підхід, оптимальна організація навчання, стратегічне планування, управління ресурсами, контроль та оцінювання.

В статье рассматривается вопрос применения стратегического менеджмента для формирования компетенции в иностранном языке у студентов высших учебных заведений как составляющей их профессиональной подготовки. Проанализированы основные компоненты и этапы стратегического подхода с определением специфики их использования в образовательном окружении и условий их эффективной реализации для оптимальной организации обучения будущих специалистов в рамках современных требований к высшему образованию.

Ключевые слова: стратегический менеджмент, компетентность в иностранном языке, профессиональная подготовка, стратегический подход, оптимальная организация обучения, стратегическое планирование, управление ресурсами, контроль и оценивание.

Одержано 14.02.2017.

УДК 81'25:004.4

А.С. ОЛЬХОВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу англійської мови
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА КУРСУ «СУЧАСНІ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ. СИСТЕМИ АВТОМАТИЗАЦІЇ ПЕРЕКЛАДУ»

У статті розглянуто зміст та структуру курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу». Наведено перелік програм автоматизації перекладу для побудови курсу, розкрито його мету та подано кілька варіантів орієнтовного розподілу матеріалу протягом періоду навчання у розрахунку на навчальний план Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Ключові слова: сучасні перекладацькі технології, системи автоматизації перекладу, фахова підготовка, майбутні перекладачі.

Актуальність проблеми. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікативних технологій та вимоги, які ставить сучасний ринок перекладацьких послуг, суттєво змінили роботу перекладачів, професійну діяльність яких не можливо уявити без застосування технологій. Такий стан речей є закономірним, адже посилення глобалізаційних процесів, що охопили весь світ, спричиняє постійне зростання обсягів письмового перекладу. Впоратися з великою кількістю перекладів за короткий проміжок часу та без суттєвої втрати якості можливо лише за умови використання систем автоматизації перекладу, які, відповідно, повинні стати одним з компонентів структури фахової підготовки перекладача. Усе це свідчить про актуальність праць, присвячених розробці методики навчання сучасних перекладацьких технологій.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що на сьогодні вже почали з'являтися праці, присвячені дослідженню сучасних перекладацьких технологій. Зокрема вивчалися: модель та організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі [4], педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій [3] тощо. Проведені дослідження, безумовно, значною мірою сприяли розв'язанню поставленої проблеми, проте очевидним є те, що потреба подальшої розробки теоретичного підґрунтя запровадження технологій до структури підготовки перекладачів зберігається, зокрема це стосується розробки теоретичних засад курсу із систем автоматизації перекладу, а саме визначення його структури та змістового наповнення.

Мета статті полягає в розкритті структури та змістового наповнення курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу».

Виклад основного матеріалу. Мета курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» полягає у розвитку навичок та вмінь письмового перекладу разом з формуванням навичок і вмінь використання систем автоматизації перекладу. У попередніх працях [1; 2] нами було визначено оптимальну кількість систем автоматизації перекладу (САТ-програм) для використання в процесі підготовки перекладачів (три програми) та встановлено, які саме САТ-програми доцільно включити до курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу», а саме: SDL Trados, MemoQ, Memsource.

© *А.С. Ольховська, 2017*

Саме тому наступним кроком нашого дослідження стало детальне вивчення згаданих програм з метою встановлення опцій, які мають бути засвоєні студентами.

Відібрані системи автоматизації перекладу мають потужний функціонал з величезною кількістю опцій. Очевидним є те, що та обмежена кількість годин, яку має більшість перекладацьких відділень, не дозволяє вивчити кожну окрему програму автоматизації перекладу досконало, проте це і не становить мету розробленого курсу. Як відомо, кожна програма має такі опції, які використовуються частіше, та такі, що використовуються не часто, а тому першочерговим нашим завданням було визначити базовий функціонал обраних САТ-програм та навчити студентів користуватися саме ним, що, у свою чергу, створить сприятливе підґрунтя для самостійного засвоєння решти функцій, якщо з'явиться така необхідність.

Проаналізувавши керівництва користувача з усіх трьох програм [6; 7; 10], а також практичні посібники, розроблені компанією SDL [8; 9], ми дійшли висновку, що до змісту курсу необхідно включити такі тематичні блоки (ТБ): ТБ 1 – переклад документів різних форматів засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource (нами було обрано найрозповсюдженіші формати: Word, Excel, Power Point, pdf); ТБ 2 – створення термінологічних баз засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource та керування ними; ТБ 3 – створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (*alignment*) засобами SDL Trados, MemoQ, Memsource та керування ними; ТБ 4 – реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados, MemoQ, Memsource.

Наступним кроком став розподіл інформації спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» за навчальними годинами. Оскільки проведення експериментального навчання планувалося для студентів п'ятого та шостого курсів перекладацького й філологічного відділень, на нього, відповідно, виділялася різна кількість годин, що давало змогу перевірити декілька варіантів введення тематичних блоків та з'ясувати оптимальну кількість аудиторних годин.

Усього нами було запропоновано три варіанти розподілу навчальної інформації. У табл. 1 подано розподіл інформації за варіантом навчання А із зазначенням кількості годин та розподілом контрольних робіт. Цей варіант розрахований на 48 навчальних годин та реалізується упродовж двох семестрів (по 24 години у кожному).

Таблиця 1

Розподіл інформації спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» за тематичними блоками та заняттями (за варіантом навчання А)

Тематичний блок (ТБ)	№ заняття (2 години)	Зміст інформації тематичного блоку
І семестр		
ТБ 1 (SDL Trados)	1	Переклад документів формату Word засобами SDL Trados
	2	Переклад документів формату Excel засобами SDL Trados
	3	Переклад документів форматів Power Point та pdf засобами SDL Trados
–	4	Поточна контрольна робота (передекспериментальний зріз)
ТБ 2 (SDL Trados)	5	Створення термінологічних баз засобами SDL Trados
	6	Керування термінологічними базами, створеними засобами SDL Trados
ТБ 3 (SDL Trados)	7	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами SDL Trados
–	8	Поточна контрольна робота (проміжний зріз – 1)
ТБ 3 (SDL Trados)	9	Керування базами пам'яті перекладів, створеними засобами SDL Trados
ТБ 4 (SDL Trados)	10	Реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados – 1
	11	Реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados – 2
–	12	Підсумкова контрольна робота (проміжний зріз – 2)

Закінчення табл. 1

Тематичний блок (ТБ)	№ заняття (2 години)	Зміст інформації тематичного блоку
II семестр		
ТБ 1 (MemoQ)	13	Переклад документів форматів Word та Excel засобами MemoQ
	14	Переклад документів форматів Power Point та pdf засобами MemoQ
ТБ 2 (MemoQ)	15	Створення термінологічних баз засобами MemoQ та керування ними
–	16	Поточна контрольна робота (проміжний зріз – 3)
ТБ 3 (MemoQ)	17	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами MemoQ
ТБ 4 (MemoQ)	18	Реалізація перекладацького проекту в системі MemoQ
ТБ 1 (Memsource)	19	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами Memsource
–	20	Поточна контрольна робота (проміжний зріз – 4)
ТБ 2 (Memsource)	21	Створення термінологічних баз засобами Memsource та керування ними
ТБ 3 (Memsource)	22	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами Memsource.
ТБ 4 (Memsource)	23	Реалізація перекладацького проекту в системі Memsource
–	24	Підсумкова контрольна робота (післяекспериментальний зріз)

Як випливає з табл. 1, перший семестр відводиться для засвоєння програми автоматизації перекладу SDL Trados, що, на нашу думку, є цілком логічним і доцільним, адже SDL Trados є лідером ринку, а розроблена компанією програма містить надзвичайно велику кількість доступних для користування опцій. Відповідно до запропонованої програми навчання спочатку студенти знайомляться з інтерфейсом програми та найпростішими кроками, такими як створення бази пам'яті перекладів, завантаження файлу формату *Word* до системи та робота із завантаженим файлом в режимі *Editor*. Потім студенти переходять до перекладу текстів, розміщених у файлах інших форматів. З цією метою було обрано найрозповсюдженіші формати, а саме: *Excel*, *Power Point* та *pdf*. Робота з файлами цих форматів в режимі *Editor* лише незначною мірою відрізняється від роботи з файлами формату *Word*, а тому студенти водночас закріплюють усі ті опції, яких вони навчились, працюючи з документами у форматі *Word*, а також додатково вивчають нові доступні опції. Наступний етап навчання присвячений навчанню роботи з термінологічними базами: студенти мають навчитися їх створювати (зокрема з глосаріїв у форматі Excel), а також керувати ними (додавати/вилучати терміни, проводити імпорт/експорт даних тощо). По завершенні роботи з термінологічними базами студенти переходять до створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (*alignment*), ця опція дозволяє використовувати попередньо перекладені документи у подальшому, завдяки створенню на їх основі баз пам'яті перекладів. На завершальному етапі вивчення системи автоматизації перекладу SDL Trados студентам пропонується реалізувати перекладацький проект її засобами. Це завдання об'єднує використання практично всіх опцій, які студенти вивчили упродовж попередніх занять, дозволяє наочно побачити функціонування та роль програми при виконанні перекладацького проекту та моделювати перекладацьку діяльність.

Варіант навчання Б розрахований на 24 години та реалізується упродовж одного семестру (табл. 2). Фактично це – концентрований різновид варіанта навчання А, оскільки кількість тематичних блоків, їх порядок введення й змістове наповнення, а також порядок введення програм автоматизації перекладу є ідентичними, проте кількість годин на їх опрацювання студентами є рівно вдвічі меншою.

Таблиця 2

Розподіл інформації спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» за тематичними блоками та заняттями (за варіантом навчання Б)

Тематичний блок (ТБ)	№ заняття (2 години)	Зміст інформації тематичного блоку
І семестр		
ТБ 1 (SDL Trados)	1	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами SDL Trados
ТБ 2 (SDL Trados)	2	Створення термінологічних баз засобами SDL Trados та керування ними
ТБ 3 – 4 (SDL Trados)	3	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами SDL Trados. Реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados
–	4	Поточна контрольна робота (передекспериментальний зріз)
ТБ 1 (MemoQ)	5	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами MemoQ
ТБ 2 (MemoQ)	6	Створення термінологічних баз засобами MemoQ і керування ними
ТБ 3 – 4 (MemoQ)	7	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами MemoQ. Реалізація перекладацького проекту в системі MemoQ
–	8	Поточна контрольна робота (проміжний зріз)
ТБ 1 (Memsource)	9	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами Memsource
ТБ 2 (Memsource)	10	Створення термінологічних баз засобами Memsource і керування ними
ТБ 3 – 4 (Memsource)	11	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами Memsource. Реалізація перекладацького проекту в системі Memsource
–	12	Підсумкова контрольна робота (післяекспериментальний зріз)

З табл. 2 видно, що однією з найсуттєвіших відмінностей цього варіанта від варіанта А є введення тематичного блоку 1 (переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf) протягом одного заняття. Доцільність такого введення очевидна, адже виконання перекладу документів різних форматів засобами систем автоматизації перекладу є дуже подібним, і фактично виконання завдань з перекладу документів низки форматів перш за все виконує функцію повторення матеріалу з метою його закріплення, адже опції програм, що використовуються в процесі перекладу текстів різних форматів, є базовими, а відповідно, мають надзвичайно важливе значення.

Навчання систем автоматизації перекладу не є чимось новим в зарубіжній методиці викладання перекладу. Як відомо, курси, присвячені вивченню САТ-програм, входять до структури підготовки перекладачів у багатьох університетах розвинутих закордонних країн. Зважаючи на надшвидкий розвиток технологій в цілому і перекладацьких технологій зокрема, сучасні зарубіжні дослідники [5] почали говорити про доцільність навчання студентів не стільки користування конкретними САТ-програмами, скільки загальних навичок та вмінь у сфері перекладацьких технологій. Саме тому доцільно було б спробувати організувати процес навчання студентів САТ-програм таким чином, аби сформувати уявлення про те, що такі програми від різних виробників мають більше спільного, аніж відмінного таким чином створивши максимально сприятливі умови для формування загальних навичок та вмінь користування згаданими програмами, які б легко переносилися на виконання проектів засобами інших схожих програм. На наш погляд, досягти цього можна, змінивши структуру подачі матеріалу, запропоновану у варіантах А і Б, таким чином, аби студенти працю-

вали певний проміжок часу не з однією програмою автоматизації перекладу, а скоріше протягом певного проміжку часу вивчали основні опції програм на прикладі кількох програм. Продемонструємо такий варіант розподілу навчальної інформації за курсом «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» у табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл інформації спеціалізованого курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» за тематичними блоками та заняттями (за варіантом навчання В)

Тематичний блок (ТБ)	№ заняття (2 години)	Зміст інформації тематичного блоку
І семестр		
ТБ 1 (SDL Trados)	1	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами SDL Trados
ТБ 1 (MemoQ)	2	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами MemoQ
ТБ 1 (Memsource)	3	Переклад документів форматів Word, Excel, Power Point та pdf засобами Memsource
–	4	Поточна контрольна робота (передекспериментальний зріз)
ТБ 2 (SDL Trados)	5	Створення термінологічних баз засобами SDL Trados та керування ними
ТБ 2 (MemoQ)	6	Створення термінологічних баз засобами MemoQ і керування ними
ТБ 2 (Memsource)	7	Створення термінологічних баз засобами Memsource і керування ними
–	8	Поточна контрольна робота (проміжний зріз)
ТБ 3 – 4 (SDL Trados)	9	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами SDL Trados. Реалізація перекладацького проекту в системі SDL Trados
ТБ 3 – 4 (MemoQ)	10	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами MemoQ. Реалізація перекладацького проекту в системі MemoQ
ТБ 3 – 4 (Memsource)	11	Створення баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів (alignment) засобами Memsource. Реалізація перекладацького проекту в системі Memsource
	12	Підсумкова контрольна робота (післяекспериментальний зріз)

Як випливає з табл. 3, в запропонованому розподілі, так само, як і у варіантах А і Б, збережено послідовність введення тематичних блоків, так само, як послідовність введення програм автоматизації перекладу (спочатку SDL Trados, потім MemoQ і нарешті Memsource). Однак у цьому варіанті кожен тематичний блок вводиться студентам протягом декількох занять з опрацюванням на усіх трьох програмах. Такий розподіл, на нашу думку, сконцентрує увагу студентів саме на конкретній опції та шляхах її реалізації в різних програмах та створить сприятливі умови для переносу здобутих навичок та вмінь користування такою опцією в іншому подібному програмному забезпеченні. Варіант навчання В розрахований на 24 години та реалізується упродовж одного семестру.

У всіх без винятку варіантах навчання (табл. 1–3), інформація подається за принципом поступового нарощування труднощів. Так, курс розпочинається з базових опцій програм автоматизації перекладу, які включають переклад текстів основних форматів засобами відповідних систем автоматизації перекладу. Наступними кроками є створення термінологічних баз та баз пам'яті перекладів на основі попередньо перекладених документів засобами відповідних програм та, врешті-решт, реалізація перекладацького проекту. Запропоновані розподіли матеріалу (як варіанти А і Б, так і варіант В) не можуть розглядатися як сталі та можуть коригуватися залежно від умов навчання – кількість аудиторних годин, потреби студентів тощо.

Висновки. Таким чином, зміст та структура розробленого курсу спрямовані на забезпечення ефективного вдосконалення перекладацьких навичок та вмінь разом з формуван-

ням навичок та вмінь користування сучасними перекладацькими технологіями, а саме системами автоматизації перекладу. *Перспективу подальших розвідок* вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності запропонованого курсу.

Список використаних джерел

1. Ольховська А.С. Вибір програм автоматизації перекладу для побудови курсу із сучасних перекладацьких технологій / А.С. Ольховська // Сучасний стан і перспективи лінгвістичних досліджень та проблеми перекладу: Всеукраїнська наукова конференція пам'яті доктора філологічних наук, пофесора Д.І. Квеселевича (1935–2003), 13 травня 2016 р. : тези доповідей. – Житомир, 2016. – С. 67 – 71.

2. Ольховська А.С. Теоретичні передумови розробки курсу «Сучасні перекладацькі технології. Системи автоматизації перекладу» / А.С. Ольховська // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2016. – Вип. 4 (127). – С. 108–114.

3. Рогульська О.О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 21 с.

4. Тарасенко Р.О. Теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі / Р.О. Тарасенко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2014. – № 2(8). – С. 81–86.

5. Austermuehl F. Future (and not-so-future) trends in the teaching of translation technology / F. Austermuehl // Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció. – 2013. – Número 11. – P. 326–337.

6. MemoQ: Giudes and Videos for Translators [Electronic resource]. – Way of access: https://www.memoq.com/en/learn/guides-and-videos/translators.

7. Memsource Cloud User Manual [Electronic resource]. – Way of access: http://wiki.memsource.com/wiki/Memsource_Cloud_User_Manual.

8. SDL Trados Studio 2014. Getting Started. Part 1: Translating. – SDL plc, 2013. – 75 p.

9. SDL Trados Studio 2014. Getting Started. Part 2: Working with the Supply Chain and Preproduction. – SDL plc, 2013. – 89 p.

10. Walker A. SDL Trados Studio – A Practical Guide / A. Walker – Birmingham: Packt Publishing Ltd, 2014. – 196 p.

References

1. Olkhovska, A.S. (2016). *Vybir prohram avtomatyzatsii perekladu dlia pobudovy kursu z suchasnykh perekladatskykh tekhnolohii* [Choosing CAT-tools for developing a modern translation technologies course]. *Materialy Vseukrainskoi konferetsii pamiati doktora filolohichnykh nauk, profesora D.I. Kveselevycha "Suchasnyi stan i perspektyvy linhvistychnykh doslidzhen ta problem perekladu"* [Materials of the All-Ukrainian Scientific Conference in the Memory of Professor D.I. Kveselevych "Modern State and Perspectives of Linguistic Research and Problems of Translation"]. Zhytomyr, pp. 67-71 (In Ukrainian).

2. Olkhovska, A.S. (2016). *Teoretychni peredumovy rozrobky kursu "Suchasni perekladatski tekhnolohii. Systemy avtomatyzatsii perekladu"* [Theoretical basis for developing the course "Modern translation technologies. CAT-tools"]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu* [Herald of Vinnitsa Polytechnic Institute]. Issue 4 (127), pp. 108-114. (In Ukrainian).

3. Rohulska, O.O. (2010). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv zasobamy suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii*. *Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of forming the professional competence of future translators by means of modern information technologies. Avtoref. cand. ped. sci. diss.]. Vinnytsia, 21 p. (In Ukrainian).

4. Tarasenko, R.O. (2014). *Teoretychne obhruntuvannia modeli formuvannia informatsiinoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv dlia ahrarnoi haluzi* [Theoretical basis for the model of the formation of information competence of future translators for the agricultural sector]. *Vis-*

nyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia [Journal of Alfred Nobel University], Issue 2 (8), pp. 81-86 (In Ukrainian).

5. Austermuehl, F. (2013). Future (and not-so-future) trends in the teaching of translation technology. Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció, Número 11, pp. 326-337.

6. MemoQ : Giudes and Videos for Translators. Available at: https://www.memoq.com/en/learn/guides-and-videos/translators

7. Memsource Cloud User Manual. Available at: http://wiki.memsource.com/wiki/Memsource_Cloud_User_Manual.

8. SDL Trados Studio 2014. Getting Started. Part 1: Translating (2013). SDL plc, 75 p.

9. SDL Trados Studio 2014. Getting Started. Part 2: Working with the Supply Chain and Pre-production (2014). SDL plc, 89 p.

10. Walker A. (2014). SDL Trados Studio – A Practical Guide. Birmingham : Packt Publishing Ltd, 196 p.

В статье рассмотрены содержание и структура курса «Современные переводческие технологии. Системы автоматизации перевода». Приведен перечень программ автоматизации перевода для построения курса, раскрыта его цель и предоставлено несколько вариантов ориентировочного распределения материала в течение периода обучения в расчете на учебный план Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

Ключевые слова: современные переводческие технологии, системы автоматизации перевода, профессиональная подготовка, будущие переводчики.

The article provides the content and structure of the course «Modern Translation Technologies. CAT-tools» which plays an important role in the vocational training of translators since mastering software tools, which assist in translation, is one of the obligatory demands among LSPs (language service providers). The aim of the course is to develop translation skills alongside with forming skills in using CAT-tools. The optimal number of CAT-tools to be introduced to students totals three and those are: SDL Trados, MemoQ, and Memsource. The thematic blocks (TB) distinguished by the author include: TB 1 – translating files of various formats (Word, Excel, Power Point, pdf) using SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 2 – creating and managing term bases in SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 3 – creating translation memories based on existing translations (*alignment*) and managing them in SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 4 – translation projects in SDL Trados, MemoQ, Memsource. The author also presents three possible options of distributing the material within the period of teaching in accordance with the syllabus of V.N. Karazin Kharkiv National University. Needless to say, the developed course needs to be experimentally tested which will constitute the aim of our further research.

Key words: modern translation technologies, CAT-tools, vocational training, the would-be translators.

Одержано 3.03.2017.

УДК 339.5:006.3

O.O. PAVLENKO,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

O.O. TRIAKINA,
PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

N.S. TIMCHENKO-MIKHAILIDI,
PhD in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

THE MAIN DIRECTIONS OF THE INTERNATIONAL AND EUROPEAN STANDARDS IMPLEMENTATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF CUSTOMS

The research paper touches the issues of the international and European standards, including the WCO Professional Standards and EU Customs Competency Framework implementation in professional education of specialists in the field of Customs. As a result of the analysis having been made at the international, regional and national level, a straightforward process of updating curricula and accreditation of Customs training programs, adoption of innovative technologies and instruments in bachelor, master and expert programs, developing and testing e-learning platforms for vocational training, sharing experience between educators and professionals in Customs affairs worldwide has been identified. The author has also studied the level of implementation of these standards in the Ukrainian system of Customs education and highlighted the need for improving existing training programs as well as developing new training courses using the international and European innovative instruments and methods.

Key words: international professional standards for Customs staff, the WCO Professional Standards, the EU Customs Competency Framework, implementation, Customs professional training, specialists in the field of Customs.

Problem statement. Global processes of standardization of systems and forms of training, national systems of professional qualifications, focus on the unification of professional standards and qualification frameworks have concerned and influenced the sphere of vocational training in the field of Customs and led to the development of a theoretical and practical foundation of the concepts of professional standards for Customs staff as a tool of Customs qualification characteristics unification.

However, an urgent need for highly qualified specialists of Customs administrations able to operate in the conditions of global international trade and effectively solve professional tasks as well as practice economic, political and legal knowledge and use modern information technologies has encouraged educators and experts in field of Customs all over the world to find relevant forms, methods and means of training, revise the content of professionally-oriented disciplines, develop necessary prerequisites for making students capable of independent and creative professional activities. Thus, professional standards as an instrument to unify and standardize a particular set of knowledge, skills and behavior of Customs administrations' personnel required to effectively perform international trade regulation in order to meet national goals began to play a significant role in the modernization of training of professionals in the field of Customs.

© *O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi, 2017*

Analysis of recent researches and publications. Foreign scientists and experts in Customs affairs [18; 19] launched a study on unification of professional standards within the Customs profession, in particular, analyzed the methods and technologies needed to enhance the professionalism of Customs officers [20], considered professional standards as tools for the implementation of strategic international instruments and conventions. To continue these researchers, the WCO experts in collaboration with the scholars from the International Network of Customs Universities under the PICARD program completed a set of standards for Customs officers' professional education [17, p. 3], advanced the idea of introducing professional standards in Customs training programs and strengthening links between academic institutions and regional / national training centers [22] as well as developed the EU Customs Competency Framework [14].

Ukrainian and Russian scientists, in their turn, studied theoretical background of educational and professional standards (V. Blinov [1], S. Klepko [3], V. Lyednov [2], O. Ovcharuk [6]; presented scientific ideas concerning professional development of specialists in the field of Customs (A. Krupchenko [4], V. Kukharenko [5], O. Pavlenko [8], A. Pankratov [9], L. Shornikov [11]); proposed the ways of the international professional standards implementation into the professional training of Ukrainian Customs officers (O. Pavlenko [8], O. Triakina [10]).

Purpose of the article. Under the conditions of greater demand for Customs professionals with comprehensive knowledge of economic, political, legal processes, technical innovations as well as necessary professional skills closely connected with increased flow of goods and trade liberalization, it is reasonable to research the main tendencies in professional education of specialists in the field of Customs as to the implementation of Customs professional standards being developed both at the international and European levels.

Main material. Professional standards as a tool to unify and standardize a particular set of knowledge, skills and behavior of Customs administrations staff required to effectively carry out the regulation of international trade in order to meet national goals began to play a significant role in the modernization of training of professionals in the field of Customs. As a result, specialized training programs were developed in some countries, but until recently there has been no coordination or standardization of these individual efforts.

Therefore, since 2005 under the auspices of the WCO the process of unification and harmonization of many individual interests and developments in the field of professional training of Customs officers began to create a set of common, internationally recognized standards for the professional development of executives of Customs administrations. As a consequence, in May 2008 the WCO under the program PICARD [16, p. 3] and in collaboration with the International Network of Customs Universities completed professional standards for Customs staff training. The idea of introducing professional standards in Customs training programs, strengthening links between academic institutions and regional / national training centers was approved in the strategic document PICARD 2020 [22] adopted at the sixth conference PICARD in Geneva in September 2011.

According to Ukrainian scientists [7] the WCO Professional Standards or international professional standards for Customs staff are education content standards, because they meet the criteria international and national educators consider necessary for the establishment, monitoring and implementation of educational standards [6, p. 5], namely: 1) they are presented in documents that describe the objectives, general and special education task; 2) the process of their implementation into the training of Customs officers within the strategy of solving problems of professional training is running; 3) these standards include certain methods of diagnosis and correction; 4) standards specify qualitative and quantitative measurement of learning outcomes; 5) standards provide for unification and comparability approaches; 6) standards identify mechanisms for their implementation.

As our research has revealed, the WCO Professional Standards consisting of 17 requirements for the general and professional knowledge level, 19 requirements for professional skills and 6 requirements for professional conduct of strategic managers (heads of regional Customs administrations and chairmen of State Customs Services, chiefs of strategic departments, senior managers of public services) as well as 16 requirements for the general and professional knowledge level, 20 requirements for professional skills and 5 requirements for professional conduct of operational managers (heads of Customs departments, divisions and Customs check-points, middle managers of public agencies) [17, p. 9–29] include: 1) a general description of functions

and common tasks of strategic and operational management; 2) possible positions in the Customs administration system; 3) professional qualification characteristics (requirements for professional knowledge and skills); 4) requirements for other professionally significant personal qualities (high level of integrity and dignity, client-oriented approach etc.). They are, on the one hand, describes the competencies (knowledge, skills and personal qualities) to be the result of professional training of graduates from educational establishments and its quality criteria and, on the other hand, define qualifying characteristics of managerial positions of Customs administrations.

Thus, the development and definition of the contents of Customs professional standards took place and now the process of their implementation and testing at the international, regional and national levels is under way. In particular, at *the international level*: 1) under PICARD program the International Network of Customs Universities (INCU) has been established and the WCO Professional Standards are being implemented into their curricula; 2) Memorandum of Understanding between the WCO and 7 pilot universities has been signed, which envisages cooperation towards professional training of Customs officers in compliance with the international professional standards, capacity building and research. In particular, the University of Münster (Germany), the University of Canberra (Australia), the University of Costa Rica, Riga Technical University (Latvia), the International Institute of Business and Law (Russia), Zayed University (United Arab Emirates), the University of Cyril and Methodius, Faculty of Economics (Skopje, the Republic of Macedonia), the University of Le Havre (France), Leeds Metropolitan University (UK) offer the WCO certified bachelor and master programs and academic courses for vocational training of heads of Customs administrations [18, p. 32]; 3) on the basis of the international professional standards a distance-learning education program has been established and implemented in the educational process of the University of Canberra [21, p. 30]; 4) a new e-learning platform CLiKC (the Customs Learning and Knowledge Community) has been developed and implemented in the process of self-education of Customs staff all over the world in order to exchange knowledge and experiences between the participants and provide continuous improvement of professionalism in different Customs issues such as risk assessment, post-audit, harmonization of Customs rules and procedures etc. [12, p. 25]; 5) the International Customs Journal, Customs Scientific Journal are periodically issued publishing the latest scientific achievements and advanced experience in the field of Customs, ideas for methods and means to improve the professional competence of Customs officers.

Under the policy of regionalization at *the regional level* in 2014 in order to harmonize standards for Customs activities performance the EU and WCO public and private experts proposed the EU Customs Competency Framework for public and commercial sectors [15, p. 25]. It included four levels – key values of Customs activity; professional competencies (professional skills and personal qualities that contribute to a better performance of professional duties); operational competencies (knowledge of specific areas of Customs activities and skills to competently and efficiently operate in these areas); managerial competencies (knowledge of the principles, processes and methods of human resources, finance, project management, required skills and professionally significant personal qualities necessary for the successful implementation of this knowledge in practice). Having analyzed the EU Customs Competency Framework, we found out that it provides a mechanism for the further improvement of Customs administrations and allows determining the range of competencies to be developed, define training needs, evaluate employees based on established standards, improve performance standards and enhance operational and staffing levels.

This framework assisted in designing two European Training Curricula for Customs staff both for the public and private sectors, which included the study topics and learning outcomes to build training courses aimed at vocational training of Customs professionals of the European Union; creating a set of Reference Training Programs to be used by educators to compare or upgrade their own training structures and materials; accrediting Customs Training programs (Masters, Bachelors, Expert modules or vocational training courses) [14].

Furthermore, we should emphasize that since 2009 the process of developing practical mechanisms to implement the international professional standards for Customs personnel at *the national level* has been running, including, above all, the accreditation procedure of Customs universities recognizing their curricula to be in compliance with the WCO requirements for quality training

of Customs professionals. In addition, the process of implementing the international professional standards into Customs training programs of individual countries is under way (table 1).

Table 1

Implementation of the international professional standards into the professional education of Customs professionals at the national level

Countries	Stage of implementation
1. Australia (University of Canberra); Costa Rica (University of Costa Rica); Germany (University of Münster); Latvia (Riga Technical University); Russia (St. Petersburg Institute of Business and Law)	– the WCO accreditation of curricula confirming their right for training within all educational programs for bachelor, specialist and master degrees in Customs affairs in compliance with its standards; – certified bachelor programs in Customs administration and foreign trade activity, administration of duties and taxes; specialist programs in international Customs law and administration, excise studies, Customs affairs, Customs administration and foreign trade activity; master programs in Customs administration and foreign trade activity, Customs administration, law and policy, international Customs law and administration
2. Ukraine (University of Customs and Finance)	– study of theoretical and methodological foundations of introduction of unified international professional standards in the national system of professional training of specialists in the field of Customs [8]; – analysis of existing training programs for personnel of the Customs Service of Ukraine in terms of matching their content with the requirements of the international professional standards [13]; – preparation of legal documents in order to receive the WCO accreditation certifying compliance with the standards of professional training of Customs officials; – developing / updating of curricula, programs, materials and courses within the professional disciplines based on the introduction of the international standards for Customs officials to improve professional competences; – introduction with innovative technologies of vocational training offered by the WCO and EU scientists, including the WCO e-learning platform CLiKC and EU electronic training modules

As data in the abovementioned table show, the theoretical foundations of building a national system of professional training in the field of Customs based on the international professional standards for Customs officials have been developed and it has helped to start the process of modernization in line with existing international practices. However, in our opinion, a thorough analysis of the existing system of training of professionals in the field of Customs in Ukraine in terms of implementation of the international professional standards into Customs training programs and, as a result, updating of existing training programs as well as developing of new training courses using the international and European innovative instruments and mechanisms has not yet been made.

Conclusions and further researches directions. In conclusion we should point out that modern Customs administrations face the same problems in their work. Therefore, the way to solve them may naturally look like some universal model, which through globalization and rapid growth of trade requires clarification and formulation of new priorities. Their implementation provides for closer international cooperation, more coherent and modernized procedures, actions and processes, standardized requirements for the level of professionalism in the field of Customs, which is reflected in the WCO Professional Standards and EU Customs Competency Framework. As a consequence, the process of implementation the international and European standards into the professional education of the specialists in the field of Customs at the international, regional and national levels is directed towards updating curricular and accreditation of training programs, adoption of innovative technologies and instruments into bachelor, master and expert programs, developing and testing e-learning platforms for vocational training, sharing experience between educators worldwide.

Further research in this field could be devoted to greater usage of the EU Customs Competency Framework as a basis for revising the content of bachelor and master programs in Customs affairs within the Ukrainian system of Customs education and determination of results of professional training of the Ukrainian Customs Service staff.

Bibliography

1. Блинов В.И. Результаты анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования первого поколения [Электронный ресурс] / В.И. Блинов // Интернет-архив Education: интернет-архив. – Режим доступа: http://biblio.narod.ru/reth/obrz_stand.htm

2. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / [под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова]. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 384 с.

3. Клепко С.Ф. Уже «їстівний», але ще «неякісний»...: аналіз нового проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти / С.Ф. Клепко // Управління освітою. – 2003. – № 18. – С. 2–3.

4. Крупченко А.К. Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов: на примере иноязычного обучения: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.К. Крупченко. – М., 1999. – 222 с.

5. Кухаренко В.Б. Управление модернизацией таможенной службы: монография / В.Б. Кухаренко. – М.: РИО РТА, 1998. – 336 с.

6. Овчарук О.В. Освітні стандарти та розробка тестів як інструменту їх оцінювання: досвід країн зарубіжжя / О.В. Овчарук // Директор школи, ліцею, гімназії: Всеукраїнський науково-практичний журнал. – 2008. – № 6. – С. 4–8.

7. Павленко О.О. Концептуальні основи розробки та упровадження міжнародних стандартів, механізмів та інструментів (на прикладі професійних стандартів Всесвітньої митної організації) [Електронний ресурс] / О.О. Павленко. – Режим доступу: http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE

8. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Павленко. – Дніпропетровськ, 2010. – 539 с.

9. Панкратов А.В. Акмеологические факторы продуктивной профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы: дис. … канд. псих. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А.В. Панкратов. – М., 2001. – 251 с.

10. Трякіна О.О. Підготовка магістрів у галузі митної справи на засадах міжнародних професійних стандартів митників: дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Трякіна. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2015. – 358 с.

11. Шорников Л.И. Формирование гражданственности в системе вузовской профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.И. Шорников. – Нижний Новгород, 2009. – 200 с.

12. A new Customs learning and education platform for the 21st century // WCO News. – February 2011. – № 64. – P. 25.

13. Chentsov V. Improvement of foreign economic activity through implementation of WCO professional standards in curriculum of the Ukrainian Academy of Customs / V. Chentsov, O. Pavlenko, E. Kozlovski // Вісник Академії митної служби України. – 2009. – № 1 (41). – С. 38–51.

14. EU Customs Competency Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/eu_training/competency/index_en.htm

15. Graaf M. Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union / M. Graaf // WCO News. – February 2014. – № 73. – P. 24–25.

16. Pavlenko O. The Place and Role of Implementing WCO Professional Standards into Curriculum of the Ukrainian Academy of Customs [Електронний ресурс] / O. Pavlenko // 2008 WCO PICARD Conference. – Shanghai, 2008. – Режим доступу: http://incu.org/conference_PICARD2008.html

17. PICARD Professional Standards / World Customs Organization. – Brussels, 2008. – 46 p.

18. Poro A. European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool / A. Poro // WCO News. – February 2011. – № 64. – P. 32–33.

19. Spencer L.M. Competence at Work / L.M. Spencer, S.M. Spencer. – NY: Wiley, 1993. – 372 p.

20. Using knowledge: a must for Customs' competence and inter-connectivity // WCO News. – June 2014. – № 74. – P. 32−33

21. Widdowson D. Raising the academic standing of the Customs profession / D. Widdowson // WCO News. – № 64. – February 2011. – P. 29.

22. World Customs Organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.wcoomd.org/

References

1. Blinov, V. (2012). *Rezultaty analiza Hosudarstvennoho obrazovatelnoho standarta viyshcheho professionalnoho obrazovaniia pervoho pokoleniia* [The results of the analysis of the state educational standard of higher professional education of the first generation]. *Internet-arkhiv "Education"* [Internet archive "Education"]. Access mode: http://biblio.narod.ru/reth/obrz_stand.htm (in Russian).

2. In V.S. Lednev, N.D. Nikandrov & M.V. Ryzhakov (Eds.). (2002). *Hosudarstvennye obrazovatelnye standarty v sisteme obshcheho obrazovaniia : teoriia i praktika* [State educational standards in the general education system: theory and practice]. Moscow, MPSI Publ., Voronezh, MODEK Publ., 384 p. (in Russian).

3. Klepko, S.F. (2003). *Uzhe "istivnyi", ale shche "neiakisnyi" : analiz novoho proektu Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi serednoi osvity* [Already "edible" but still "unquality" : analysis of the new draft of the State Standard of Basic and Full Secondary Education]. Upravlinnia osvitoiu [Education management], no. 18, pp. 2-3 (in Ukrainian).

4. Krupchenko, A.K. (1999). *Postroenie obrazovatelnikh prohramm v sisteme nepreryvnoho professionalnoho obrazovaniia sotrudnikov tamozhennykh orhanov : na primere inoiazychnoho obucheniia. Dis. kand. ped. nauk* [Building educational programs in the system of continuous professional education of Customs officers: on the example of foreign language teaching. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 222 p. (in Russian).

5. Kukharenko, V.B. (1998). *Upravlenie modernizatsiei tamozhennoi sluzhby* [Customs modernization management], Moscow, RIO RTA Publ., 336 p. (in Russian).

6. Ovcharuk, O.V. (2008). *Osvitni standarty ta rozrobka testiv yak instrumentu ikh otsiniuvannia: dosvid krain zarubizhzhia* [Educational standards and development of tests as a tool of evaluating: the experience of foreign countries]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii* [Director schools, lyceums, gymnasiums], no. 6, pp. 4-8 (in Ukrainian).

7. Pavlenko, O.O. *Kontseptualni osnovy rozrobky ta uprovadzhennia mizhnarodnykh standartiv, mekhanizmiv ta instrumentiv (na prykladi profesiinykh standartiv Vsesvitnoi mytnoi orhanizatsii)* [Conceptual framework of development and implementation of international standards, mechanisms and tools (on the example of the WCO Professional Standards)]. Access mode: http://www.pravoznavec.com.ua/period/article/2858/%CE (in Ukrainian).

8. Pavlenko, O.O. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi osvity. Dys. dok. ped. nauk* [Creation of communicative competence of Customs administration specialists in the system of continuous education. Doc. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 539 p. (in Ukrainian).

9. Pankratov, A.V. (2001). *Akmeolohicheskie faktory produktivnoi professionalnoi deiatelnosti sotrudnikov tamozhennoi sluzhby*. *Dis. kand. psikh. nauk* [Acmeological factors of productive professional activity of employees of Customs administration. Cand. psychol. sci. diss.]. Moscow, 251 p. (in Ukrainian).

10. Triakina, O.O. (2015). *Pidhotovka mahistriv u haluzi mytnoi spravy na zasadakh mizhnarodnykh profesiinykh standartiv mytnykiv*. *Dis. kand. ped. nauk* [Training of masters in the field of Customs affairs in accordance with the international Professional Standards of Customs officers. Cand. ped. sci. diss.], Zaporizhzhia, Pryvatnyi klasychnyi universytet Publ., 358 p. (in Ukrainian).

11. Shornikov, L.I. (2009). *Formirovanie hrazhdanstvennosti v sisteme vuzovskoi professionalnoi podhotovki specialistov tamozhennoho dela*. *Dis. kand. ped. nauk* [Creation of citizenship in the system of university professional training of Customs specialists. Cand. ped. sci. diss.]. Nizhnii Novhorod, 200 p. (in Russian).

12. A new Customs learning and education platform for the 21st century. WCO News, February 2011, no. 64, pp. 25.

13. Chentsov, V., Pavlenko,O. & Kozlovski, E. (2009). Improvement of foreign economic activity through implementation of WCO professional standards in curriculum of the Ukrainian Academy of Customs. *Visnyk Akademii mytnoi sluzhby Ukrainy* [Journal of the Academy of Customs Service of Ukraine], no. 1 (41), pp. 38-51.

14. EU Customs Competency Framework. Access mode: http://ec.europa.eu/taxation_customs/common/eu_training/competency/index_en.htm

15. Graaf, M. (2014). Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union. WCO News, no. 73, pp. 24-25.

16. Pavlenko, O. (2008). The Place and Role of Implementing WCO Professional Standards into Curriculum of the Ukrainian Academy of Customs. 2008 WCO PICARD Conference, Shanghai. Access mode: http://incu.org/conference_PICARD2008.html

17. PICARD Professional Standards. (2008). World Customs Organization, Brussels, 46 p.

18. Poro, A. (2011). European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool. WCO News, no. 64, pp. 32-33.

19.Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). Competence at Work. New York, Wiley Publ., 372 p.

20. Using knowledge : a must for Customs' competence and inter-connectivity. (2014). WCO News, no. 74, pp. 32-33.

21. Widdowson, D. (2011). Raising the academic standing of the Customs profession. WCO News, no. 64, pp. 29.

22. World Customs Organization. Access mode: http://www.wcoomd.org/

У статті розглянуто питання впровадження міжнародних і європейських стандартів, у тому числі Професійних стандартів Всесвітньої митної організації і Рамки компетенцій Європейського Союзу для митної професії, у професійну підготовку фахівців у галузі митної справи. У результаті аналізу, зробленого на міжнародному, регіональному та національному рівнях, виявлено цілеспрямований процес оновлення навчальних планів і акредитації програм підготовки митників, впровадження інноваційних технологій та інструментів у навчальні програми бакалаврату, магістратури та підвищення кваліфікації, розробки і тестування платформ електронного навчання, обміну досвідом між педагогами та фахівцями в галузі митної справи усього світу. Автор також вивчив рівень впровадження цих стандартів в українську систему підготовки фахівців в галузі митної справи і наголосив на необхідності вдосконалення існуючих навчальних програм, а також розробки нових навчальних курсів з використанням міжнародних і європейських інноваційних інструментів і методів.

Ключові слова: міжнародні професійні стандарти митників, Професійні стандарти Всесвітньої митної організації, Рамка компетенцій Європейського Союзу для митної професії, впровадження, професійна підготовка в галузі митної справи, фахівці в галузі митної справи.

В статье рассмотрены вопросы внедрения международных и европейских стандартов, в том числе Профессиональных стандартов Всемирной таможенной организации и Рамки компетенций Европейского Союза для таможенной профессии, в профессиональную подготовку специалистов в области таможенного дела. В результате анализа, сделанного на международном, региональном и национальном уровнях, выявлен целенаправленный процесс обновления учебных планов и аккредитации программ подготовки таможенников, внедрения инновационных технологий и инструментов в учебные программы бакалаврата, магистратуры и повышения квалификации, разработки и тестирования платформ электронного обучения, обмена опытом между педагогами и специалистами в области таможенного дела всего мира. Автор также изучил уровень внедрения этих стандартов в украинскую систему подготовки специалистов в области таможенного дела и отметил необходимость совершенствования существующих учебных программ, а также разработки новых учебных курсов с использованием международных и европейских инновационных инструментов и методов.

Ключевые слова: международные профессиональные стандарты таможенников, Профессиональные стандарты Всемирной таможенной организации, Рамка компетенций Европейского Союза для таможенной профессии, внедрение, профессиональная подготовка в области таможенного дела, специалисты в области таможенного дела.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378:373.61

В.А. ПАВЛОВА,
доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри підприємництва, торгівлі та біржової діяльності Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПЕДАГОГІЧНІ РОЗДУМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ПІДПРИЄМНИЦТВА

У статті розглянуто досвід апробації вивчення на молодших курсах бакалаврського рівня професійно орієнтованих дисциплін здобувачами вищої освіти. Наведено інструментарій формування компетентностей майбутніх фахівців у сфері підприємництва на прикладі ознайомлення з основами управління бізнесом. Проаналізовано вихідний рівень готовності першокурсників проявити себе у ролі підприємця, охарактеризовано портрет молодої людини, що навчається за бакалаврською програмою. Обґрунтовано педагогічні прийоми формування компетентностей. Описується зміст індивідуального завдання з основ підприємництва та результати його виконання.

Ключові слова: компетентність, підприємництво, готовність до майбутньої професії, успіх, індивідуальне завдання, самостійна робота.

Постановка проблеми. На сьогодні однією з найбільш болючих і актуальних тем є стан економіки України. І передусім його кризова характеристика спричиняє негативні явища, зокрема зменшення робочих місць. Так, в Україні разом з розвитком бізнесу загальна кількість підприємців зменшилася на 128 402 особи [1]. Можна констатувати, що проблеми розвитку економіки, пов'язані як з фінансовими негараздами, так і з непрофесіоналізмом людського ресурсу. З іншого боку, вони впливають на рівень добробуту населення та ступінь його підготовки до розв'язання економічних проблем.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що підготовка професійних менеджерів і спеціалістів є актуальним питанням сьогодення й потребує нагального розв'язання. Проблемами підготовки фахівців з позицій різних аспектів розглядали А. Андрющук, В. Бадер, С. Власов, Н. Волкова, Т. Поведа, О. Тарнопольський, К. Ткаченко [2–6] та ін.

Однак на сьогодні суттєвим моментом є розуміння важливості підготовки фахівців для управління бізнесом і забезпечення розвитку вітчизняного підприємництва. Наявність кадрів, які б змогли ефективно організовувати підприємницьку діяльність на господарських суб'єктах різних форм і рівнів, підвищує актуальність підготовки фахівців для означеної сфери у вищих навчальних закладах.

Формулювання мети. Метою статті є обґрунтування педагогічних прийомів для формування компетентностей майбутніх фахівців у сфері підприємництва на молодших курсах.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до затвердженого у 2015 р. Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [7], з 2016 р. в Україні розпочато підготовку фахівців зі спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність».

Зважаючи на те, що Закон України «Про вищу освіту» [8] розширяє повноваження навчальних закладів щодо формування освітніх програм й наповнення навчальних планів, слід враховувати потреби ринку, а також, на наш погляд, ступінь підготовки до майбутньої роботи в бізнесі бажаючих отримати зазначену спеціальність.

© *В.А. Павлова, 2017*

Визначення компетентностей майбутніх підприємців спирається на вимоги Національної рамки кваліфікацій [9], де на першому (бакалаврському) рівні визначено інтегральну компетентність здобувачів вищої освіти такого рівня, а саме: здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та проблеми у сферах підприємницької, торговельної та біржової діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів організації і функціонування підприємницьких, торговельних, біржових структур і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Тож на перших курсах у здобувачів вищої освіти слід сформувати загальні компетентності, зокрема: здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; працювати автономно та в команді; проявляти ініціативу та підприємливість. На базі цих компетентностей можливим стає формування професійних компетентностей щодо знання і розуміння теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності: здатності визначати і виконувати професійні завдання з організації діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур.

У зв'язку з цим до навчального плану доцільно включити дисципліну «Основи підприємництва».

Для формування робочої навчальної програми з урахуванням необхідності забезпечення формування відповідних компетентностей як вихідних джерел використано теоретичний профіль дисципліни, а саме ознайомлення: з основами розвитку підприємництва в ринковій економіці; основними функціями, суб'єктами та формами підприємництва; організацією підприємницької діяльності в Україні та її державним регулюванням; основами фінансів і кредиту в системі підприємництва; правовим статусом і бізнес-культурою підприємця.

Реалізація програми базується на визначенні рівня підприємницьких здатностей здобувачів бакалаврського ступеня. Для цього було використано тест Т. Матвєєвої [10].

У результаті тестування виявлено, що лише 10% першокурсників спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» одержали більше 17 балів. Такі особи характеризуються практично усіма необхідними якостями для того, щоб стати підприємцем. Їх цілеспрямованість, енергія і віра в успіх є підгрунтям реалізації будь-якої ідеї за умови її дійсної значущості. 85% опитаних набрали від 13 до 17 балів, що не зовсім забезпечує шанси на успіх як підприємця. Однак за умови наполегливої роботи вони можуть стати достатньо успішними комерсантами. 5% за підсумками опитування мали менше 13 балів, з чого слід дійти висновку щодо неспроможності у майбутньому стати хорошим підприємцем, а тому потрібно ще раз зважити свої бажання і можливості. Для педагогів така група першокурсників є ризиковою групою і потребує особливої уваги.

За професійними тестами, безперечно, неможливо однозначно визначити, чи належить та чи інша особа до плеяди підприємців. Але окреслити портрет тих, хто навчається, можна, що у подальшому стає базою для формування програми курсу.

Як виявилося, поки що першокурсники не зовсім чітко розуміють, які функції виконує підприємець (приблизно 60%). Майже половина не впевнена, чи зможуть вони розв'язати складну ситуацію. Третина пасує перед силою й натиском. Лише 35% відповіли, що вони володіють аналітичним складом розуму. Тільки половина здатні визначити сутність проблеми й вирішити її. Четверта частина змогла констатувати, що мають діловий інстинкт.

Але при цьому на більш ніж 70% відповіді були ствердними, що свідчить про шанс розвинути ділові якості і в майбутньому розпочати власну справу.

Відповідно до вищевикладеного важливим стає розуміння молодою людиною, в чому ж полягає досягнення успіху.

Для цього було опитано 70% студентів І курсу спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Було поставлено чотири питання, а саме [3]: що означає для вас успіх (оберіть три найбільш вагомих компоненти); які фактори, на вашу думку, забезпечують успіх (оберіть три найбільш вагомих фактори); оберіть трьох людей, про яких можете сказати «Це – успішна людина» з виділенням сфери їх діяльності; виділіть причини, що перешкоджають бути впевненим у собі.

Серед визначень успіху респондентами було обрано: можливість займатися улюбленою справою, що запалює і спонукає виконувати її цілодобово (31% опитаних); реалізація

самого себе й розкриття власного потенціалу (27%); можливість віддавати себе для інших і робити світ кращим, а інших людей більш щасливими (16%); душевна гармонія (10%); наповненість життя (6%). Серед своїх варіантів відповідей виділено: досягнення поставлених цілей; віра в себе; підтримка близьких; можливість ні в чому не мати потреби.

Серед факторів, що забезпечують успіх, студентами виділено: впевненість у собі (28%); освіта (14%); комунікабельність (14%); гнучкість й швидка адаптація до нових умов життя (12%); працездатність (9%); наявність зв'язків та знайомств (9%); професійна компетентність (7%); вміння ламати стереотипи (6%); вміння опинятися в потрібному місці в потрібний час (1%).

Серед людей, яких респонденти виділили як успішних, 24% назвали рідних, близьких та знайомих. Серед особистісних кандидатур переважали представники сфери підприємництва, а саме американські підприємці Стів Джобс (9%), що одержав визнання в IT-технологіях та Білл Гейтс (7%), один із засновників компанії Microsoft.

Серед причин, що заважають бути впевненими в собі, 55% респондентів назвали страх, 9 – негативний досвід у минулому і 36% – інші фактори (комплекси; уміння інших людей аргументувати правоту більш обґрунтовано; моральний тиск інших; невпевненість у собі; життєві проблеми).

Опитування дозволило сформувати характеристику молодої людини, що у майбутньому бажає стати підприємцем: вбачає успіх у можливості займатися улюбленою справою, яка запалює і приносить задоволення. При цьому основним фактором, що забезпечує успіх, є впевненість в собі. Зразком для себе вважають рідних і близьких, що досягли, на погляд молодих людей, суттєвих успіхів у житті, а також відомих американських підприємців. Проте досягти успіху і впевненості в собі поки що заважає страх.

Отже, за такими даними можливо виокремити проблеми й поставити завдання щодо формування у студентів якостей майбутнього підприємця, серед яких [11]: вироблення внутрішніх намірів мати успіх у житті; безумовна впевненість у досягненні успіху; наполеглива робота; планування життя й постановка цілей; постійне навчання; хороший образ самого себе.

У рамках такого підходу важливим є виконання індивідуального завдання щодо розробки підприємницької ідеї та її захисту. Під підприємницькою ідеєю розуміється загальне бачення можливостей створення бізнесу (або розбудова окремого напряму діяльності).

Теоретичні заняття дозволили ознайомити здобувачів з базовими поняттями, характеристиками, видами, формами підприємництва, видами економічної діяльності, основами фінансів й оподаткування.

На першому етапі учасники проекту повинні були визначитися, в якій сфері економічної діяльності бачиться започаткування бізнесу (або розбудова окремого напряму діяльності), розкрити основу ідеї (нова продукція, перехід до вищого або нижчого класу, по'єднання, роз'єднання, копіювання, звуження ринку, вихід на масовий ринок, розширення або звуження асортименту тощо); обрати форми бізнесу; розробити бізнес-план. Заохочувалися власні пропозиції і власний підхід до подання підприємницької ідеї.

Аналіз карток реєстрації підприємницької ідеї, в яких слід вказати вид економічної діяльності, форму підприємництва, кодове найменування підприємницької ідеї та її короткий опис, показує, що 85% здобувачів бачать для себе економічну діяльність у сфері торгівлі та послуг. Основним форматом підприємництва обрано приватну форму (84%). Слід виділити вибір учасниками кодового найменування підприємницької ідеї: «Книга і ми», «Задзеркалля» (арт-кафетерій), «Відпочинок для життя», «Зробимо життя різноманітним», «Краса і грація», «Перепелина ферма». Але левова частка представлених найменувань пропонується іноземною мовою: «So sweet», «Black clothes», «Updater», «La Oleks», «PZU», «Jume bonnce». Це підтверджує значущість для молодого покоління знання іноземної мови, формування широкого світогляду й спрямування до європейської спільноти.

Було створено 19 команд, серед яких одноосібно роботу проводили 47%. Таким чином, працювати в команді на початковому етапі виявили бажання більше половини першокурсників. У ході виконання індивідуального завдання лише одна команда (5%) роз'єдналася і далі кожен з її колишніх членів працював автономно. Це свідчить, що вміння працювати в команді слід розвивати у 52% здобувачів бакалаврського ступеня. Зі здобувачами, що

не змогли працювати разом, з'ясовано, що основною причиною є психологічна несумісність, а отже, у подальшому з ними слід проводити індивідуальну роботу. У зв'язку з цим обов'язковим є введення до навчального плану дисциплін, що пов'язані з формування психологічних аспектів можливості працювати в команді.

У процесі підготовки до захисту підприємницької ідеї обов'язковим етапом є дослідження доцільності діяльності в обраній сфері та попиту на обраний вид бізнесу шляхом опитування респондентів. У разі, якщо не менше 50% опитаних респондентів зацікавляться запропонованою ідеєю, автор повинен розробити рекламу свого бізнесу.

Кожна команда – учасник проекту провела опитування не менше 40 респондентів, підготувала звіт з висновком про доцільність продовження розробки підприємницької ідеї. З дев'ятнадцяти команд три (16%) змінили її сутність. Отже, у подальшому, пропонуючи індивідуальне завдання, слід зважати на зазначену можливість й передбачати в технологічній карті вивчення дисципліни часовий заділ на випадок зміни ідеї для її змістового обґрунтування.

Прикладом вивчення ступеня підтримки підприємницької ідеї щодо збільшення виручки кафе за рахунок пропозиції овочевих салатів з новими назвами є такий результат опитування. Зі 156 опитаних (студентів університету та відвідувачів кафе) 60% – жінки; 80% віком до 25 років. Більше 80% опитаних замовляють салат як закуску, причому 45% надають перевагу овочевому салату. Серед трьох можливих назв овочевих салатів рейтинг розподілився так: 1) салат «Брюнуаз»; 2) салат «Весняний»; 3) салат «По-домашньому». Найголовнішою інформацією, яка свідчить про сприйняття соціумом підприємницької ідеї, є відповідь більше 50% респондентів стосовно бажання відвідати кафе, щоб спробувати салати з новими назвами.

Наступним етапом виконання індивідуального проекту є розробка плану рекламної акції з виділенням етапів її реалізації.

Здобувачами було визначено мету й ідею рекламної акції відповідно до змісту пропонованого бізнесу (первинне інформування про нове підприємство, його товарну пропозицію, розпродажі, неординарні знижки, додаткові бонуси тощо). Проаналізовано територіальне охопленння рекламним заходом цільової аудиторії (потенційних клієнтів), визначеної на етапі опитування. Було розроблено тексти рекламних посилань та обґрунтовано вибір засобів реклами (ЗМІ, «зовнішня» реклама, мала поліграфія, прямий поштовий розсил тощо). У процесі визначення рекламного бюджету виявлено прогалини в знаннях здобувачів щодо статей витрат, основ їх калькуляції, оподаткування, елементарних розрахунків мінімальних потреб у грошових коштах. Отже, до тематичного плану вивчення дисципліни «Основи підприємництва» слід ввести практичне заняття з конкретизацією зазначених розрахунків.

Далі було складено покроковий план проведення акції з виділенням термінів, графіка, використання коштів.

Презентацію реклами взаємооцінювали самі члени команд паралельно з викладачем. Кожна команда мала право обрати п'ять найбільш якісних рекламних акцій і опустити до скарбнички фішку ціною в три бали. Зіставлення оцінок команд і викладача виявило незначні розбіжності, що свідчить про об'єктивність здобувачів щодо рівня поданих на оцінювання проектів.

На останньому етапі першокурсники захищали підприємницьку ідею. Презентація передбачала опис підприємницької ідеї, обґрунтування доцільності такої ідеї, рекламну пропозицію, бізнес-план та загальні висновки.

Із загальної кількості завдань своєчасно їх виконали половина здобувачів бакалаврського рівня, третина – з незначним відхилення, але п'ята частина постійно порушували встановлені строки, що свідчить про неготовність студентів молодших курсів до додаткового навантаження у формі індивідуального проекту.

Висновок. Таким чином, апробація нового курсу з основ підприємництва протягом навчального семестра дозволила дійти таких висновків:

– не всі здобувачі свідомо обирають майбутню професію, що впродовж навчання впливає на засвоєння матеріалу й викликає сумнів у можливості формування високопрофесійних фахівців;

– слід підтримувати ідею щодо введення професійно орієнтованих дисциплін з перших курсів. Практика традиційного вивчення спеціальних дисциплін з III–IV курсів не виправдовує себе за умов компетентнісного підходу;

– завдання для самостійної роботи повинні бути багаторівневі: першого рівня – для найбільш активних студентів з метою подальшого залучення їх до участі в науковій темі кафедри, конкурсах, наукових дослідженнях, публікаціях наукових праць тощо; другого рівня – для студентів, які прагнуть знати більше, ніж передбачено програмою; третього рівня – в межах програми з питань, що внесені до самостійного вивчення.

– різні методи формування якостей майбутнього підприємця та відповідних для цього компетентностей, у тому числі шляхом залучення до виконання індивідуальних завдань, мають важливе значення для підготовки фахівців.

Список використаних джерел

1. Украинская экономика: что случилось за 3 кризисных года? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iqreview.ru/economy/ukrainskaya-ekonomika/

2. Бадер В.І. Проблеми забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / В.І. Бадер, А.О. Андрющук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 2. – Режим доступу: https: //www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_

3. Власов С.Ф. Школа молодих вчених – лідерів у науці: методичний посібник / С.Ф. Власов, А.А. Солнишкіна, О.А. Сідєльников. – Д.: ТОВ «ЛізуновПрес», 2012. – 230 с.

4. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетроськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

5. Поведа Т.П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання / Т.П. Поведа // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 2015. – Вип. 21. – С. 123– 126.

6. Ткаченко К.О. Співробітництво роботодавців і підприємств з підготовки фахівців на основі їх рейтингової оцінки [Електронний ресурс] / К.О. Ткаченко // Ефективна економіка. – 2016. – № 3. – Режим доступу: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4842

7. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF

8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

9. Національна рамка кваліфікацій: Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF

10. Матвеева Т. Тест «Предпринимательские способности» [Электронный ресурс] / Т. Матвеева. – Режим доступа:http://azps.ru/tests/stest/predprinim.html

11. Павлова В.А. Про підготовку фахівців для сфери підприємництва / В.А. Павлова / Сучасні тенденції та перспективи розвитку системи управління в Україні та світі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16–17 березня 2017 р. – Київ: ДУТ, 2017. – С. 209–210.

References

1. *Ukrainskaia ekonomika: chto sluchilos za 3 krizisnykh hoda?* [Ukrainian economy: what happened in 3 crisis years?]. Access mode: http://iqreview.ru/economy/ukrainskaya-ekonomika/ (In Russian).

2. Bader, V.I. & Andriushchuk, A.O. (2009). *Problemy zabezpechennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy* [Problems of quality of training in higher educational institutions of Ukraine]. *Pedahohichna nauka : istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku* [Pedagogical sciences: history, theory, practice and trends], no. 2. Access mode: https://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_ (In Ukrainian).

3. Vlasov, S.F., Solnyshkina, A.A. & Sidelnikova, O.A. (2012). *Shkola molodykh vchenykh – lideriv u nautsi* [School of young scientists – leaders in science]. Dnipropetrovsk, TOV "LizunovPres" Publ., 230 p. (In Ukrainian).

4. Volkova, N.P. & Tarnopolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling activities of teaching in universities]. Dnipropetrovsk, Universytet imeni Alfreda Nobelia, 228 p. (In Ukrainian).

5. Poveda, T.P. (2015). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv na zasadakh kompetentnisnoho navchannia* [Formation of professional competence of experts based on contextual learning]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Seriia pedahohichna* [Collected scientific works of Kamenetz-Podolsk National University named after Ivan Ogienko. A series of educational], issue 21, pp. 123-126 (In Ukrainian).

6. Tkachenko, K.O. (2016). *Spivrobitnytstvo robotodavtsiv i pidpryemstiv z pidhotovky fakhivtsiv na osnovi ikh reitynhovoi otsinky* [Collaboration with employers and businesses leading to the preparation of the rating]. *Efektyvna ekonomika* [Efficient economy], no. 3. Access mode: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4842 (In Ukrainian).

7. Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuetsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity [On the list of disciplines and specialties, which trains candidates higher education]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2015 r. № 266* [Cabinet of Ministers of Ukraine of 29 April 2015 year, no. 266]. Access mode: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF (In Ukrainian).

8. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher Education"]. Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (In Ukrainian).

9. Natsionalna ramka kvalifikatsii [National Qualifications Framework]. *Dodanok do Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341* [Annex to the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 November 2011 year, № 1341]. Access mode: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF (In Ukrainian).

10. Matveeva, T. *Test "Predprinimatelskie sposobnosti"* [Test "Entrepreneurial abilities"]. Access mode: http://azps.ru/tests/stest/predprinim.html (In Russian).

11. Pavlova, V.A. (2017). *Pro pidhotovku fakhitsiv dlia sfery pidpryemnytstva* [On training for entrepreneurship sphere]. *Suchasni tendentsii ta perspektyvy rozvytku systemy upavlinnia v Ukraini ta sviti* [Current trends and prospects of development of management systems in Ukraine and abroad]. Kyiv, DUT Publ., pp. 209-210 (In Ukrainian).

В статье рассмотрен опыт апробации изучения на младших курсах бакалаврского уровня профессионально ориентированных дисциплин соискателями высшего образования. Приведен инструментарий формирования компетентностей будущих специалистов в области предпринимательства на примере ознакомления с основами управления бизнесом. Проанализирован исходный уровень готовности первокурсников проявить себя в роли предпринимателя, охарактеризован портрет молодого человека, обучающегося по бакалаврской программе. Обоснованы педагогические приемы формирования специальных компетентностей. Описывается содержание индивидуального задания по основам предпринимательства и результаты его выполнения.

Ключевые слова: компетентность, предпринимательство, готовность к будущей профессии, успех, индивидуальное задание, самостоятельная работа.

The article presents some approbation experience in learning profession-targeted subjects in undergraduate junior years of study. The competence toolkit aimed at developing future entrepreneurs through their familiarization with business management basics is presented. Students' readiness to act as entrepreneurs was analyzed and Bachelor Student's profile is described. Substantiation is given to teacher's methods leading to special competences. Individual assignment in Entrepreneurship and its execution results are described.

Key words: competence, entrepreneurship, employment readiness, success, individual assignment, independent work.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.015.3

О.Л. ПІНСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету

САМОПІЗНАННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано науково-теоретичне підґрунтя проблеми самопізнання як детермінанти професійного самовдосконалення майбутнього вчителя, акцентовано увагу на взаємозв'язку в структурі самопізнання гностичного і емоційного компонентів, подано характеристику його компонентів.

Ключові слова: самопізнання, професійне самовдосконалення, самосвідомість, самооцінка, особистісна рефлексія, компоненти самопізнання.

Постановка проблеми. Особистісно-професійний розвиток студентів у вищих навчальних закладах залежить від тих сенсів і цінностей, які вони знаходять у майбутній педагогічній діяльності. Усвідомлення сутності педагогічної професії, позитивне ставлення до неї, наповнення її особистісним сенсом, адекватне співвіднесення себе з конкретними професійними вимогами відіграє вирішальну роль у професійному самовдосконаленні, яке спрямоване на роботу особи над собою і залежить від її здатності пізнавати себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Проте частина студентів не завжди може виділити та узагальнити особистісні якості і дати їм адекватну об'єктивну оцінку. Тому ефективність професійного самовдосконалення потребує постійного самопізнання

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема професійного самовдосконалення майбутніх фахівців активно вивчається вітчизняними та зарубіжними науковцями: аналізуються педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя (М. Костенко Т. Тихонова та ін.), самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів (Я. Подоляк, Я. Шведова, В. Артюхова та ін.), стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкової школи (Л. Сущенко). У ряді досліджень (К. Абульханова-Славська, О. Діденко, О. Ігнатюк, Т. Шестакова ін.) подається визначення сутності та змісту професійного самовдосконалення. Зокрема Т. Шестакова розуміє професійне самовдосконалення як процес і результат творчого цілеспрямованого самостійного руху людини до вершин професійного й особистісного розвитку, що здійснюється завдяки самоосвіті, самовихованню, самоактуалізації та забезпечує її творчу самореалізацію у професії [10, с. 11].

У психолого-педагогічній літературі висвітлені різні аспекти проблеми самопізнання: його пов'язують із загальними аспектами самосвідомості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, І.Чеснокова та ін.); самопізнання розглядається як: процес пізнання себе як суб'єкта діяльності й спілкування, побудови та корекції образу «Я», наповнення змістом самосвідомості особистості (О. Боброва, В. Столін та ін.); умова формування професійної позиції педагога (О. Мешко, Н. Рукавишнікова та ін.); засіб саморегуляції (М. Боришевський, А. Захарова, С. Рубінштейн та ін.), пізнавально-рефлексивний компонент самосвідомості (О. Киричук, В. Петрушенко, Т. Титаренко, Л. Хоружа та ін.). У дослідженнях В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, Н. Рукавишнікової професійне самопізнання розглядається як особистісний механізм становлення педагога.

© *О.Л. Пінська, 2017*

Проте проблема самопізнання як детермінанта професійного самовдосконалення майбутнього вчителя потребує подальшого дослідження.

Формулювання мети. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності професійного самопізнання як складової професійної самосвідомості, здійсненні характеристики його основних змістових компонентів та визначенні ролі в професійному самовдосконаленні майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Категорія «самопізнання» в науковій літературі розглядається в контексті самосвідомості особистості, що потребує визначення цього поняття. У психологічних дослідженнях відомих вчених (Б. Ананьєв, О. Бодальов, І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін) поняття «самосвідомість» визначається як складне психічне явище, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності і поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – мисленнєвий образ Я, а потім у поняття свого Я як суб'єкта, що відрізняється від інших суб'єктів. Зокрема А. Петровський визначає самосвідомість як когнітивний компонент Я-концепції, яка включає «образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значущості...» [4, с. 419]. З точки зору І. Кона, самосвідомість це – сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, а його уявлення про самого себе складаються в певний образ Я [3].

Як структуроване психічне утворення самосвідомість складається з двох компонентів: когнітивного (процесу самопізнання і його результату – системи знань особистості про саму себе) і емоційного – процесу ставлення до самого себе і його результату – самооцінки.

У всіх психологічних теоретичних положеннях, що подають структуру самосвідомості, стверджується, що її зміст і динаміку забезпечує самопізнання – пізнання самого себе за допомогою усвідомлення образу свого Я, розвиток і вдосконалення своєї особистості, свідоме використання знань про механізми й закономірності психічної діяльності для цього.

З точки зору Л. Хоружи, самопізнання – це «...основа саморозвитку, самоконтролю і саморегуляції особистості, компонент самосвідомості, що містить оцінку особистістю самої себе, шкалу значущих цінностей» [8, с. 151]. В.Петрушенко самопізнання визначає як здатність людської свідомості фіксувати власні дії, відслідковувати власний предметний зміст і завдяки цьому виявляти саму себе у своїй особливій якості; спрямованість людської думки на пізнання та осмислення людини як у варіанті пізнання себе як носія свідомості і мислення, так і у варіанті пізнання інших людей [5, с. 140].

Зазначимо, що самопізнання стимулюється прагненням до цілеспрямованих змін у зв'язку з усвідомленням власних психологічних особливостей відповідно до зовнішніх вимог та соціальних зразків і спрямоване на вивчення образу Я-концепції, за допомогою якого здійснюється самоаналіз стимулюючих і перешкоджаючих чинників навчання, розвиток і саморозвиток педагога. В процесі самопізнання людина, пізнаючи себе, виявляє в першу чергу свої позитивні і негативні якості, можливості, які потім шляхом самовдосконалення перетворює в риси характеру. Отже, самопізнання виступає необхідним етапом на шляху людини до самореалізації, яка покликана стати фундаментом діяльності, спрямованої на саму себе.

Через самопізнання людина приходить до пізнання самої себе. Ці знання входять до самосвідомості як її серцевина. Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що самопізнання, як і будь-яка форма пізнання не приводить до кінцевого, абсолютного, завершеного знання. Спочатку воно виступає у вигляді окремих ситуативних, нерідко випадкових образів себе, які виникають у конкретних ситуаціях спілкування та діяльності. Далі ці образи інтегруються у більш або менш цілісне й адекватне поняття про власне Я. Відносність знань про себе зумовлена постійними змінами у часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Часто простежуються розбіжності між реальними змінами людини й тим, що відображено нею в образі самої себе, коли нове у психічному розвитку ще не стало змістом її знання. Недостатньо ясно усвідомлюючи те нове в собі, що з'явилося, людина немов би із запізненням його «відкриває», а до того часу користується старими знаннями про себе, старими оцінками, хоча вони насправді вже не відповідають змісту нового психологічного утворення, його прояву [5, 7, 10].

Невід'ємною частиною самопізнання є «занурення» студента в стан оцінювання своїх особистісних якостей, вчинків, уподобань, ціннісних орієнтацій. Тому одним із механізмів самопізнання є особистісна рефлексія, яка розуміється і як діяльність особистісного самопізнання, і як раціональний його компонент, що виражає аналітичні дії особистості, пов'язані із самооцінкою. Особистісна рефлексія – це також здатність студента уявити сформовану в інших картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе. У складному процесі рефлексії суб'єкт відображає сам себе: яким він бачить себе зараз; яким би він хотів стати в майбутньому; яким, на його думку, його бачать інші. Таким чином, саморефлексія – це процес, пов'язаний зі здатністю людини відображати власні стани, відносини, переживання, що допомагає їй не тільки усвідомити, але при необхідності й перебудувати їх.

Розглядаючи самопізнання як пізнавальний процес, слід зауважити, що знання про себе, поєднане з певним ставленням до себе, становить самооцінку особистості, яка є результатом емоційного компонента самопізнання. З «...глобальною самооцінкою особистості похідною від сукупності окремих самооцінок, яка виступає підсумковим виміром системи «Я», пов'язує самопізнання І. Кон [3, с. 232]. С. Рубінштейн під самооцінкою розуміє стрижневе утворення особистості, яке будується на оцінках індивіда іншими і його оцінювання цих інших [6, с. 56–58].

Самооцінку, як єдність раціонального й емоційного компонентів самопізнання, розглядає І. Чеснокова. Автор зазначає, що самооцінка – особливе утворення в структурі усвідомлення себе, яке виконує функцію оцінки можливостей індивіда і зіставлення їх з вимогами ситуації поведінки, на основі чого відбувається її регуляція [9, с. 100].

Самооцінка формується під впливом різних чинників: порівняння образу реального «Я» з уявленням про те, якою б людина хотіла бути; присвоєння людиною тих оцінок, які вона отримує від інших людей; реальна або уявна успішність дій людини. Крім того, слід зазначити, що самопізнання, відбиваючи реальне буття особистості, робить це не дзеркально, що є ще одним фактором того, чому явлення людини про саму себе завжди буде мати суб'єктивний характер: вона може бути як адекватною, так і неадекватною (завищеною, або заниженою). Адекватна самооцінка своїх достоїнств зміцнює впевненість у власних силах, піднімає людину у власних очах. Знання недоліків – мобілізує сили на їх подолання. Завищена самооцінка знижує потребу людини у самовдосконаленні, а занижена – викликає розгубленість, невпевненість у собі. За допомогою адекватної самооцінки, як інструменту самовдосконалення, координуються внутрішні психічні резерви особистості. Від неї залежить вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач, стосунки з оточуючими.

Таким чином, самооцінка, виступаючи регулятором поведінки й діяльності, значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості і забезпечує подальше її самовдосконалення.

Глибина і адекватність самооцінки визначається змістовими компонентами самопізнання (самоспостереження, самоаналіз, саморегуляція, самопроектування).

Самоспостереження – уміння педагога фіксувати увагу на своєму стані, діях, вчинках, відчуттях, психічних процесах. Щоб отримати об'єктивну інформацію про себе, яка, як правило, прихована від інших, педагогу необхідно володіти уміннями подивитися на себе «з боку», періодично фіксувати увагу на своєму стані, щоб краще зрозуміти, чого можна чекати від себе в тій чи іншій ситуації. Але самоспостереження – це не самоспоглядання: значення мають не факти самі по собі, а те, вираженням яких думок, почуттів, ставлень, рис особистості вони є. Ефективність самоспостереження потребує розвинутої уваги, на основі якої формується спостережливість, що потребує сформованості уважності. Учитель, котрий, уважно ставиться до себе, може зосередитися на власних діях і поведінці, що дозволяє йому успішно керувати власним психічним станом в процесі взаємодії. Неорганізованість, невміння зосереджуватися, розподіляти увагу заважає йому пізнавати себе адекватно.

Отримані в процесі самоспостереження факти потребують педагогічного самоаналізу. Самоаналіз – це аналіз власної діяльності, поведінки, свого внутрішнього світу, який базується на зіставленні результатів діяльності з цілями. Самоаналіз розвиває аналітичне мислення, яке дає змогу розкрити причинно-наслідкові зв'язки своїх успіхів і невдач. Якщо самоспостереження дає відповідь на питання «Що відбувається?», то самоаналіз – на питання «Чому це сталося»?, «Чому сталося саме так?», «Які риси особистості цьому сприяли?». Самоаналіз формує у майбутнього вчителя критичне мислення, що дозволяє йому подиви-

тися на себе «іншими очима» і забезпечує внесення корективів у професійно-рольову поведінку. Від глибини самоаналізу залежить процес особистісного вдосконалення.

Ядро самооцінки становлять прийняті суб'єктом цінності, які визначають специфіку її функціонування як механізму саморегуляції. Тобто «самооцінка певним чином вбудована в систему саморегуляції» [2, с. 19]. В психології саморегуляція визначається як «свідома активність індивіда, спрямована на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища, як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків прийнятим програмам, вимогам певних принципів, норм, правил, які виступають в процесі саморегулювання як еталони, ціннісної орієнтації, вимоги діяльності [1, с. 18].

Саморегуляція забезпечує актуалізацію способів дії, адекватних особистісно прийнятим нормам суспільної поведінки і характеризується специфічною активністю, спрямованістю на співвіднесення поведінки особистості з вимогами ситуації, очікування інших людей, на актуалізацію психічних процесів відповідно до ситуації спілкування, міжособистісної взаємодії. Обов'язковою рисою саморегулювання є постійне внутрішнє оцінювання перебігу акту поведінки, яке співвідноситься з прямим або передбачуваним його оцінюванням іншими людьми.

Коригування компонентів поведінки в саморегулюванні виконує механізм самоконтролю. Самоконтроль – це систематична фіксація свого стану чи поведінки з метою запобігання небажаним проявам, що забезпечує усвідомлену саморегуляцію та актуалізацію способів дії, адекватних нормам поведінки вчителя і відіграє роль її внутрішнього регулятора. Він є показником становлення особистісної самостійності і проявляється у готовності перевести дію в інше русло, внести в неї додаткові елементи.

Ефективність самоконтролю підвищується, коли особистість час від часу дає собі звіт про те, що вона робить, як робить, що отримує, узагальнює факти та вносить корективи у власну поведінку. В самозвіті доцільно дати собі відповіді на питання: 1. Який я є сьогодні – «Я– реальне». 2. Як я уявляю себе? 3. Який мій образ в очах інших? 4. Чим я відрізняюся від інших? Чому я такий? 5. Я себе недооцінюю. В чому? 6. Я себе переоцінюю. В чому? 7. Яким би мені хотілося бути? – «Я – ідеальне»). 8. Яким мені хочеться видаватися оточуючим? 9. Що треба зробити, щоб стати іншим?

Тобто самозвітувати – це означає визначити власні зміни й актуалізувати у свідомості те, що відрізняє мене сьогодні від самого себе в минулому. Внесення в разі необхідності коректив у власну поведінку, діяльність, стабілізувати їх у потрібному напрямі й цим самим робити свою особистість об'єктом власної самосвідомості, потребує самопроектування.

Самопроектування – процес визначення свого уявного «Я – ідеальне» на певному проміжку часу. Це своєрідна психологічна самоорієнтація, яка потребує уміння діагностувати ситуацію і здатність розробляти на цій основі безліч можливих рішень та передбачати ефективність їх результатів.

Отже, основою самовдосконалення є самопізнання, яке дає змогу особистості проаналізувати образ Я-концепції, зумовлює до повного виявлення, розвитку та реалізації своїх позитивних якостей та обумовлює зростання значення самооцінки в «образі Я».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що самопізнання – це процес пізнання себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, побудова та корекція образу «Я», наповнення змістом самосвідомості особистості. Результатом самопізнання виступає динаміка змін в контексті формування образу Я, тобто усвідомлення та осмислення студентом власних змін з позиції самого себе, свого місця в сучасному світі та своєї життєвої програми і визначення цінностей цих змін для себе, що сприяє професійному самовдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Борышевский М.И. Развитие саморегуляции поведения / М.И. Борышевский. – К.: Искусство, 1992 – 168 с.

2. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологи. – 1989. – № 1. – С. 3–4.

3. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / Кон И.С. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

4. Краткий психологический словарь / [сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.

5. Петрушенко В.Л Тлумачний словник основних філософських термінів / В.Л Петрушенко. – Львів: Львівська політехніка, 2009. – 264 с.

6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л Рубинштейн. – М.: Педагогика. – 1989. – 703 с.

7. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самопознание студента педагогического вуза [Электронный ресурс] / Н.Г. Рукавишникова // Педагогический весник. – Режим доступа: http// www. yspu. yar. ru / vestnik/pedagoka i psichologiy/137.

8. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога: [навч. посіб.] /Л.Л. Хоружа. – К.: Академвидав, 2012. – 208 с.

9. Чеснокова И.И. Проблемы самосознания в психологии /И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

10. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.В. Шестакова. – К., 2006. – 20 с.

References

1. Boryshevskii, M.I. (1992). *Razvitie samorehuliatsii povedeniia* [The development of behavior self-regulation]. Kiev, Iskusstvo Publ., 168 p. (In Russian).

2. Zakharova, A.V. (1989). *Strukturno-dinamicheskaia model samootsenki* [The structural and dynamical model of self-assessment]. *Voprosy psikholohii* [Psychology Issues], no. 1, pp. 3-4 (In Russian).

3. Kon, I.S. (1984). *V poiskakh sebia. Lichnost i ee samosoznanie* [In Quest of Myself. Personality and Self-Consciousness]. Moscow, Politizdat Publ., 335 p. (In Russian).

4. Karpenko, L.A. In A.V. Petrovskii & M.H. Yaroshevskii (Eds). (1985). *Kratkii psikholohicheskii slovar* [Concise Psychological Dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 431 p. (In Russian).

5. Petrushenko, V.L. (2009). *Tlumachnyi slovnyk osnovnykh filosofskykh terminiv* [Dictionary of Basic Philosophical Terms]. Lviv, Lvivska politekhnika Publ., 264 p. (In Ukrainian).

6. Rubinshtein, S.L. (1989). *Osnovy obshchei psikholohii* [The Principles of General Psychology]. Moskva, Pedahohika Publ., 703 p. (In Russian).

7. Rukavishnikova, N.H. *Professionalnoe samopoznanie studenta pedahohicheskoho vuza* [Professional self-knowledge of the students of teaching training institutions]. *Pedahohicheskii vestnik* [Pedagogical Bulletin]. Access mode: http// www. yspu. yar. ru / vestnik/pedagoka i psichologiy/13 7 (In Russian).

8. Khoruzha, L.L. (2012). *Etychnyi rozvytok pedahoha* [The ethical development of a teacher]. Kyiv, Akademvydav Publ., 208 p. (In Ukrainian).

9. Chesnokova, I.I. (1977). *Problemy samosoznaniia v psikholohii* [The issues of self-consciousness in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 144 p. (In Russian).

10. Shestakova, T.V. (2006). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiinoho samovdoskonalennia. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [The formation of future teachers' readiness for professional self-perfection. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 20 p. (In Ukrainian).

В статье проанализирована научно-теоретическая основа проблемы самопознания как детерминанты профессионального самосовершенствования будущего учителя. Акцентировано внимание на взаимосвязи в структуре самопознания гностического и эмоционального компонентов. Представлена характеристика компонентов самопознания.

Ключевые слова: самопознание, профессиональное самосовершенствование, самосознание, самооценка, личностная рефлексия, компоненты самопознания.

The paper analyses the scientific and theoretical basis of the issue of self-perception as a determinant of teacher's professional improvement. The relations in the structure of self-perception of gnostical and emotional components are emphasized, and the description of self-perception components is given.

Key words: self-perception, professional self-perfection, self-consciousness, self-assessment, individualistic reflection, components of self-perception.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.147:657

Ж.В. ПІСКОВА,
кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри оподаткування та соціального забезпечення Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)

І.І. КОЗИНЕЦЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної підготовки та митної ідентифікації культурних цінностей Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)

ДІЛОВА ГРА «ОРГАНІЗАЦІЯ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ» ЯК ЕЛЕМЕНТ ТРЕНІНГУ ТА АПРОБАЦІЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ

Запропоновано методику проведення ділової гри як елемента тренінгу для студентів, які навчаються за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 071 «Облік та оподаткування». Проаналізовано результативність організації ділової гри та розвиток спеціальних компетенцій. Звернено увагу на певні труднощі, які виникають під час підготовки та реалізації сценарію гри.

Ключові слова: економічна освіта, тренінгові технології, методика ділової гри, спеціальні компетенції, облік та оподаткування.

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в економіці країни потребують удосконалення системи вищої економічної освіти. На жаль, існуючі моделі підготовки студентів економічних спеціальностей не завжди відповідають потребам. Відомо, що використання технологій у системі освіти дозволяє розвивати творчість, інтелект студентів та здібності, що знадобляться майбутнім фахівцям для створення успішної кар'єри. Технології допомагають формуванню багатьох професійних умінь та навичок у студентів: організації позитивної міжособистісної взаємодії у колективі, умінь критично і творчо вирішувати професійні завдання, умінь аналізувати і приймати правильні рішення у складних ситуаціях; сприяють розвитку професійних компетенцій.

Тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Саме методи активного навчання активізують самостійність думок тих, хто вчиться, залучають їх до процесу вироблення інформації, створюють атмосферу довіри та взаємодопомоги, роблять студентів активними суб'єктами навчання. Сьогодення з постійними змінами в законодавстві висувають вимоги застосовувати такі конкретизовані прийоми роботи, як ігрові вправи, практичні завдання, рольові та ділові ігри, обговорення проблеми в групах та парах під час організації тренінгів для студентів, які навчаються за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 071 «Облік та оподаткування».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом впровадження тренінгових технологій в освітній процес стало предметом численних публікацій. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін, бізнес-тренінги для економістів, тренінги для формування управлінських компетенцій висвітлюють у своїх працях такі вітчизняні фахівці: М. Артюшина [6], Н. Бутенко [6], Г. Ковальчук [6], Л. Новікова [3], А. Павленко [4], С. Степаненко [4], Г. Швиданенко [4]. О. Аксьонова розглядає питання методики викладання економічних дисциплін [1]. Разом з тим створення тренінгових технологій навчання і впровадження їх в блок економічних дисциплін викликають певні труднощі. Вчені-економісти розглядають питання суто економічного характеру. Так, Ж. Піскова [5] розкриває проблематику обліку і

© *Ж.В. Піскова, І.І. Козинець, 2017*

оподаткування в Україні та пропонує методику здійснення податкових розрахунків податку на прибуток підприємств. І. Козинець приділяє увагу проблемі методичної підготовки викладачів економічних дисциплін [3]. А поєднання спільних зусиль авторів породжує необхідність розробки тренінгів з дисциплін галузі знань 07 «Управління та адміністрування».

Мета статті – запропонувати сценарій гри з метою подальшого його удосконалення та оновлення; показати результативність організації ділової гри як елемента тренінгу для студентів, які навчаються за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 071 «Облік та оподаткування».

Основна частина. Відомо, що термін «тренінг» має низку значень: навчання, виховання, тренування. Як зауважує Н.І. Федоренко, знання на тренінгу не подаються у готовому вигляді, а стають продуктом активної діяльності самих учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна взаємодія [7, с. 246]. Розглядаємо тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння певним видом діяльності з розвитком компетенцій.

Використовуючи методичні рекомендації щодо проведення тренінгів, пропоновані Л.М. Новіковою [3], автори вважають актуальним і необхідним організацію і проведення комплексного тренінгу для підготовки студентів з галузі знань. Для цього на основі структурно-логічної схеми визначено структуру модельованої фірми, бо пропонований тренінг моделює реально діюче підприємство (суб'єкт малого підприємництва). Також припустимо, що наша фірма одним із стратегічних завдань вважає впровадження Системи управління якістю згідно з міжнародними стандартами, тому підприємство включає такі напрями діяльності, які мають стати окремими процесами: «Менеджмент», «Маркетинг», «Виробництво», «Облік і оподаткування». Під час навчального процесу студенти в межах кожного напряму грають (виконують) роль залежно від спеціальності та галузі знань.

Розглянемо ділову гру «Організація бухгалтерського обліку» як елемент тренінгу з напряму «Облік і оподаткування». Для отримання спеціальних компетенцій з напряму «Облік і оподаткування» тренінг побудовано на основі таких трьох ділових ігор:

– ділова гра № 1 «Організація бухгалтерського обліку»;
– ділова гра № 2 «Організація обліку витрат виробництва і витрат діяльності»;
– ділова гра № 3 «Оподаткування підприємства».

Під час тренінгу з «Обліку і оподаткування» (посади: «головний бухгалтер», «бухгалтер з обліку виробництва і калькулювання», «бухгалтер з податкового обліку») студенти (учасники гри) набувають навичок практичної роботи, що формує у них систематичне бачення процесу функціонування реального підприємства, а також сприяє їх професійній орієнтації.

Зазначимо, студенти повинні оволодіти такими спеціальними компетенціями, як здатність:

- організовувати обліковий процес на модельованому підприємстві;
- обирати ефективні системи організації управління бухгалтерією;
- використовувати облікові регістри, складати графіки облікових робіт;
- обирати оптимальну форму організації і методи бухгалтерського обліку;

Проведення тренінгу з напряму «Облік і оподаткування» передбачає наявність базової підготовки учасників гри з таких дисциплін: економіка підприємства, фінанси підприємств, менеджмент, бухгалтерський облік, фінансовий та управлінський облік, основи оподаткування, аналіз господарської діяльності, податкове планування і прогнозування, податковий менеджмент.

Модель тренінгу щодо напряму «Облік і оподаткування» наведено на рис. 1.

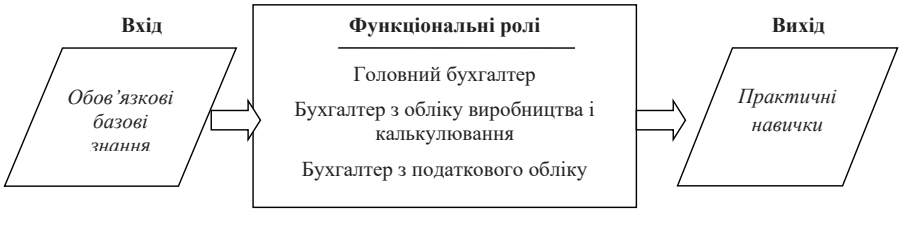

Рис. 1. Концептуальна модель напряму «Облік і оподаткування»

Детальніше напрям «Облік і оподаткування» характеризує його функціонально-рольова модель (рис. 2).

Рис. 2. Функціонально-рольова модель напряму «Облік і оподаткування»

Оскільки комплексний тренінг охоплює всі етапи діяльності модельованого підприємства, результатом проведення кожного модуля повинен бути Звіт, який складають учасники гри. Звіт відображає відповідні параметри діяльності підприємства. Очікуваним результатом проведення тренінгу з напряму «Облік і оподаткування» є складання Звіту «Облік і оподаткування», у якому висвітлюються такі параметри:

– наказ про облікову політику підприємства;
– фінансова звітність підприємства (фінансовий звіт суб’єкта малого підприємництва);
– система оподаткування;
– податкова звітність підприємства.

Важливий фактор досягнення цілей ділової гри – це дотримання алгоритму її проведення (табл. 1). Запропонований алгоритм складений з урахуванням принципу хронологічної послідовності і логічної структуризації навчального матеріалу, розрахований на 90 хв. Алгоритм дій узгоджується з керівником наскрізного тренінгу.

Таблиця 1

Алгоритм проведення ділової гри «Організація бухгалтерського обліку»

Час, хв.	Навчальні питання	Функції модератора (викладача)	Дії учасників гри
5	Вивчення й усвідомлення вступної настанови на гру, правил її проведення і поведінки учасників	Постановка мети, завдань, питань, правил. Представлення учасників гри	Загальне обґрунтування. Постановка питань
10	Розгляд начальних питань	Надання слова учасникам	Викладення і обґрунтування ідеї
10	1. Вибір оптимальної форми ведення бухгалтерського обліку	Координація роботи учасників. Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування рішення

Закінчення табл. 1

Час, хв.	Навчальні питання	Функції модератора (викладача)	Дії учасників гри
10	2. Формування аналітичної інформації щодо обліку необоротних активів	Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування рішення
	2.1. Обрання методу амортизації основних засобів, інших необоротних матеріальних активів, нематеріальних активів	Координація роботи учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
	2.2. Вибір підходів до переоцінки необоротних активів	Координація роботи учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
15	3. Формування аналітичної інформації щодо обліку оборотних активів	Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування рішення
	3.1. Вибір методу оцінки вибуття запасів	Керівництво підгрупами учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
	3.2. Порядок обліку і розподілу транспортно-заготівельних витрат, ведення окремого субрахунку обліку транспортно-заготівельних витрат	Керівництво підгрупами учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
	3.3. Вартісні ознаки предметів, що входять до складу малоцінних необоротних матеріальних активів, малоцінних швидкозношуваних предметів	Керівництво підгрупами учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
10	4. Формування аналітичної інформації щодо обліку доходів і витрат	Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування рішення
	4.1. Перелік і склад змінних і постійних загальновиробничих витрат, бази їх розподілу	Координація роботи учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
	4.2. Перелік і склад статей калькулювання виробничої собівартості продукції (робіт, послуг)	Координація роботи учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
	4.3. Порядок визначення ступеня завершеності робіт за будівельним контрактом	Координація роботи учасників	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
10	5. Склад і структура фінансової і податкової звітності підприємства	Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування рішення
15	4. Прийняття рішення	Затвердження висновків	
5	Завершальна частина	Підбивання підсумків	

Розглянемо навчально-методичні матеріали, що видаються учасникам для підготовки до ділової гри (табл. 2).

Таблиця 2

Навчально-методичні матеріали, що видаються учасникам для підготовки до ділової гри

Показник	Характеристика
Час проведення	90 навчальних хвилин
Сутність проблеми	Формування наказу про облікову політику модельованого підприємства як елемента системи організації бухгалтерського обліку на підприємстві відповідно до засновницьких документів
Установка на гру	Завдання. Обґрунтувати складові наказу про облікову політику підприємства та організацію бухгалтерського обліку з урахуванням: – організаційно-правової форми підприємства; – галузевих особливостей господарської діяльності; – обсягів виробництва; – обраної системи оподаткування.

Закінчення табл. 2

Показник	Характеристика
Час проведення	90 навчальних хвилин
Вихідні дані	а) організація бухгалтерського обліку ґрунтується на застосуванні загальноприйнятих передумов: – вивчення структури, технології та організації виробництва; – організації облікового апарату та праці облікових працівників; – організації облікового процесу (визначення обсягу облікових робіт); – організації досконалого володіння працівниками бухгалтерії (бухгалтером, власником) діючої законодавчої та нормативної бази щодо питань ведення бухгалтерського обліку; б) складання і подання фінансової звітності враховує: – принципи бухгалтерського обліку; – методи і процедури ведення бухгалтерського обліку; – обраний метод оцінки вибуття запасів для визначення справедливої вартості запасів; – обраний метод амортизації основних засобів, нематеріальних активів, малоцінних необоротних матеріальних активів; – спосіб складання форм звітності; в) складання і подання податкової звітності враховує: – систему оподаткування; – види податкових декларацій відповідно до переліку податків, зборів (обов'язкових платежів).
Оформлення розпорядчого документа	Наказ про облікову політику підприємства та організацію бухгалтерського обліку
Пропозиції головному бухгалтеру	Чіткий і зрозумілий виклад аргументів і висновків щодо запропонованого наказу про облікову політику підприємства та організацію бухгалтерського обліку Готовність до дискусії

Після впровадження у навчальний процес ділової гри нами було здійснено опитування студентів щодо оцінки результативності обраного прийому. Анкетування проводилось в групах ФК-13-1,2,3,4,5. Всього було опитано 80 студентів. Аналіз анкетування показав, що 97% опитаних визначили гру потрібною та ефективною. 88% вважають, що навчилися вибирати оптимальну форму ведення бухгалтерського обліку. Формувати обліково-аналітичну інформацію щодо обліку оборотних активів зуміли 77% опитаних. Така ж кількість респондентів відповіли, що гра допомогла навчитися формувати обліково-аналітичну інформацію щодо обліку необоротних активів. 97% стверджують, що вміють заповнювати фінансову і податкову звітність відповідно до організаційної моделі підприємства. На жаль, 3% опитаних зазначили, що відчули труднощі під час гри, хоча схвалюють мету її проведення.

Висновки. Отже, проаналізувавши анкети студентів та використавши власні спостереження, можемо сказати, що запропонована ділова гра як елемент тренінгу, є актуальною та результативною, бо розвиває спеціальні компетенції студентів.

Оскільки гра дозволяє студентам почувати себе комфортніше, з'являється можливість більш творчо підходити до організації навчального процесу. Однак варто зауважити, що все-таки існують певні труднощі, які виникають під час підготовки та реалізації сценарію гри, бо відомо, що спілкування учасників у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика, що вивчається під час реалізації сценарію гри. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яка атмосфера в уявному колективі фірми, які ролі виконують, як впливають один на одного, і тому процес тренінгу не може бути повністю передбачуваним.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження необмежені, бо під впливом часу оновлюється законодавча база з кожної спеціальності галузі знань 07«Управління та адміністрування». Об'єктом наступного дослідження плануємо обрати елементи тренінгів для підготовки студентів за спеціальністю 073 «Маркетинг».

Список використаних джерел

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: навчальний посібник / О.В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.

2. Козинець І.І. Шляхи підвищення педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін / І.І. Козинець // Духовність особистості : методологія, теорія, практика : зб. наук. праць. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2011. – №5 (46). – С. 62–72.

3. Новікова Л.М. Сучасні технології практичних занять в системі вищої економічної освіти : навчальний посібник / Л.М. Новікова. – Павлоград: ЗПІЕУ, 2005. – 73 с.

4. Павленко А.Ф. Сучасні тренінгові технології навчання : навчально-методичний посібник у 6 кн. / А.Ф. Павленко, С.В. Степаненко, Г.О. Швиданенко та ін. – Кн.1: Технології підготовки і проведення тренінгів. – К. : КНЕУ, 2001. – 117 с.

5. Піскова Ж.В. Методика здійснення податкових розрахунків податку на прибуток підприємств / Ж.В. Піскова. Бухгалтерський облік і аудит. – 2013. – № 3. – С. 11–19.

6. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін: навч. посібник / Г.О. Ковальчук, Н.Ю. Бутенко, М.В. Артюшина та ін., за ред. Г.О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.

7. Федоренко Н. І. Використання інноваційних технологій у вищій школі як шлях формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців / Н.І. Федоренко // Грані. – 2015. – 6 (122). – С. 150.

References

1. Aksonova, O.V. (2006). *Metodyka vykladannia ekonomichnykh dystsyplin* [Economic disciplines teaching methodology]. Kyiv. KNEU Publ., 708 p. (In Ukrainian).

2. Kozynets, I.I. (2011). *Shliakhy pidvyshennia pedahohichnoi maisternosti vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin* [Ways to improve pedagogical skills of economic subjects teachers]. *Dukhovnist osobystosti : metodolohiia, teoriia, praktyka* [Spirituality : methodology, theory, practice], no. 5 (46), pp. 62-72 (In Ukrainian).

3. Novikova, L.M. (2005). *Suchasni tekhnolohii praktychnykh zaniat v systemi vyshchoi ekonomichnoi osvity.* [Modern technologies of practical classes in higher economic education]. Pavlohrad, ZPIEU Publ., 73 p. (In Ukrainian).

4. Pavlenko, A.F., Stepanenko, S.V. & Shvydanenko, H.O. (2009). *Suchasni treninhovi tekhnolohii navchannia. Kn.1: Tekhnolohii pidhotovky i provedennia treninhiv* [Modern training technology training. Vol. 1 : Technology training and training]. Kyiv, KNEU Publ., 117 p. (In Ukrainian).

5. Piskova, Zh.V. (2013). *Metodyka zdiisnennia podatkovykh rozrakhunkiv podatku na prybutok pidpryemstv* [The method of tax calculation CIT]. *Bukhhalterskii oblik i audyt* [Accounting and Auditing], no. 3, pp. 11-19 (In Ukrainian).

6. Kovalchuk, H.O., Butenko, N.Yu. & Artiushyna, M.V. (2006). *Treninhovi tekhnolohii navchannia z ekonomichnykh dystsyplin* [Training technologies in economic sciences learning]. Kyiv, KNEU Publ., 320 p. (In Ukrainian).

7. Fedorenko, N.I. (2015). *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchii shkoli yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv* [Using innovative technologies in higher education as a way of future specialists professional competence formation]. *Hrani* [Facets], no. 6 (122), p. 150 (In Ukrainian).

Предложена методика проведения деловой игры как элемента тренинга для студентов, обучающихся по отрасли знаний 07 «Управление и администрирование» специальности 071 «Учет и налогообложение». Проанализированы результативность организации деловой игры и развитие специальных компетенций. Обращено внимание на определенные трудности, которые возникают при подготовке и реализации сценария игры.

Ключевые слова: экономическое образование, тренинговые технологии, методика деловой игры, специальные компетенции, учет и налогообложение.

Simulation methodology as a part of training students studying «Management and Administration,» major 071 «Accounting and Taxation» was suggested. The performance of simulations and development of specific competencies were analyzed. Attention was paid to the difficulties that arise during preparation and implementation of the simulation scenario.

Key words: economic education, training techniques, simulation methods, special competencies, accounting and taxation.

Одержано 3.03.2017.

УДК 378:007.2

В.В. ПРОШКІН,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційних технологій і математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЗАСОБАМИ ІКТ

У статті розглянуто графічні програми, що застосовують задля формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів. Виділено етапи використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі графічної підготовки: малюнки в поєднанні з дизайном; креслення в поєднанні з комп'ютерною графікою; інтерактивне навчання в мережі Інтернет.

Ключові слова: проектно-конструкторська компетентність, майбутні інженери, інформаційно-комунікаційні технології, засоби, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Вибір нашою країною європейського вектору розвитку обумовлює суттєво якісне покращання наявної системи вищої технічної освіти. Професійна підготовка в сучасних технічних ВНЗ повинна відповідати умовам соціально орієнтованої економіки на шляху входження України до світової освітньої спільноти. Здійснюється постійний пошук концептуально нових ідей щодо покращання якості професійної підготовки представників технічної галузі, у тому числі майбутніх інженерів. Тому на часі є розроблення новітніх освітніх підходів, що передбачають оволодіння майбутніми студентами-інженерами низкою компетентностей. Серед таких компетентностей важливу роль відводять саме проектно-конструкторській компетентності.

Аналіз основних досліджень. Аналіз реальної практики підготовки майбутніх інженерів свідчить про те, що фахівець XXI століття повинен не тільки орієнтуватися в кресленнях і схемах, а ще й здійснювати інженерні та графічні завдання, мати високий рівень просторового уявлення, використовувати новітні інформаційно-комунікаційні технології і сучасні комп'ютерні графічні ресурси й програми. Це повністю відповідає основним положенням Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні» [1], у якому, зокрема, зазначено, що серед основних завдань вищої освіти є формування професійної, інформаційної компетентності майбутнього фахівця через створення системи освіти, орієнтованої на використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання.

Разом із тим використання комп'ютерних освітніх ресурсів, веб-ресурсів у практиці підготовки майбутніх інженерів відбувається недостатньо стрімко, дещо хаотично. Це впливає на якість процесу професійної підготовки майбутніх інженерів та його результат – зацікавленість інженерів у застосовуванні освітніх комп'ютерних ресурсів у власній професійній практиці. На нашу думку, це пов'язано із слабким теоретичним обґрунтуванням різних видів комп'ютерних освітніх ресурсів і методики їх використання в умовах університетської технічної освіти.

Основні наукові розробки в зазначеному напрямі (Н. Морзе, В. Биков, Р. Гуревич, О. Спірін, О. Пінчук, Л. Раїцька, Т. Поясок, С. Семеріков та ін.) розкривають загальні теоретичні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій, хмарних і дистанційних технологій, веб-технологій, освітніх електронних ресурсів в університетській освіті, зо-

© *В.В. Прошкін, 2017*

крема, в підготовці майбутнього інженера. Разом з тим у наведених дослідженнях переважно подано часткові описи освітніх веб-ресурсів, з акцентуванням уваги на окремих складових їх упровадження в практику.

З іншого боку, ІКТ дозволяє ефективно підійти до реалізації освітньої стратегії в університетській підготовці майбутніх інженерів, поширення науково-методичної інформації, результатів наукових пошуків. Між тим, аналіз реальної практики підготовки майбутніх інженерів дозволяє виділити яскраво виражену суперечність між широкими можливостями новітніх інформаційних технологій до організації та проведення освітнього процесу та недосконалістю форм і методів їх застосування при підготовці майбутніх інженерів.

Формулювання мети статті. Мета статті – розкрити процес формування проектно-конструкторської компетентності майбутніх інженерів засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що наші думки щодо визначення одного із найважливіших понять дослідження підкріплюються з результатами роботи Н. Самойлової, яка вважає, що інформаційна компетентність сучасного інженера – це оволодіння знаннями, уміннями і навичками, досвідом їх використання у процесі розв'язування певного кола соціально-професійних завдань засобами новітніх технологій, а також уміння удосконалювати свої знання та досвід [2, с. 6]. Звернемося також до результатів досліджень Ю. Похолкова, який акцентує увагу на тому, що студент стане фаховим інженером, якщо розширити й поглибити міжпредметні знання, що забезпечують інноваційну діяльність у проблемних ситуаціях; сформувати в нього професійну, пізнавальну, комунікативну та аксіологічну культуру [3, с. 9]. Автор також зауважує, що реалізація окресленої мети потребує застосовування інформаційно-комунікаційних технологій для оволодіння найважливішими засадами проектування й конструювання.

На наш погляд, засобами інформаційно-комінційних технологій, що сприятимуть проведенню аналізу та дослідженню як навчальної, так й реальної технічної проблеми, у тому числі в контексті проектування й конструювання, є мережеві ресурси, такі як: Google Академія, електронні бібліотеки, інституційні репозиторії, наукометричні бази даних та ін. Розглянемо та охарактеризуємо ці мережні ресурси.

Google Академія дозволяє здійснювати простий та розширений пошук інформаційних матеріалів у статтях, авторефератах дисертації, дисертаціях, книгах, які опубліковані академічними виданнями, професійними асоціаціями, вищими навчальними закладами та освітніми організаціями та представлені у наукових архівах, бібліотеках, репозитаріях, сайтах наукових установ. Результати пошуку можна сортувати та фільтрувати за датами, виключати з результатів пошуку патенти та вказані цитати. Крім того, Google Академія надає можливість студентам здійснювати добірку бібліографічних посилань на корисні ресурси з подальшим їх застосуванням для порівняння, аналізу та цитування. У результаті роботи з зазначеним інтернет-ресурсом студенти будуть мати інформацію про сучасний стан наявної проблеми (технічного завдання). Це, безумовно, надасть можливості виробити власне бачення не тільки проблеми, а ще й напрямів її подолання.

Важливу роль у інформаційному забезпеченні майбутніх інженерів відіграють бібліотеки. Переважна більшість сучасних бібліотек має відриті електронні доступи до електронних каталогів, електронних копій документів, статей, навчально-методичної літератури, електронної колекції газет, карт, інформаційно-довідкових матеріалів та, іноді, до інформаційно-наукових баз даних. Прикладами бібліотек, які надають такі послуги є: Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського (http://www.nbuv.gov.ua), Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського (http://dnpb.gov.ua/ua/), Бібліотека Київського університету імені Бориса Грінченка (http://library.kubg.edu.ua/). Переважна більшість бібліотек навчальних закладів та наукових установ відкриває доступ до інституційних репозиторіїв, що представлені електронним архівами, які містять результати наукових досліджень співробітників установи. Прикладами електронних репозиторіїв є такі ресурси: http://ageconsearch.umn.edu/, http://www.ams.org/publications/publications, http://arr.chnu.edu.ua/jspui/, http://cogprints.org/.

Невід'ємною складовою сучасної професійної підготовки майбутніх інженерів є робота з наукометричними базами даних. Під наукометричними базами даних розуміють бібліографічну і реферативну бази даних з інструментами для відстеження цитованості статей,

опублікованих у наукових виданнях. Найбільш відомими прикладами наукометричних баз даних є: IndexCopernicus, Scopus, Web of Science тощо. За допомогою таких ресурсів майбутні студенти-інженери мають можливість переглядати зміст журналів та анотації до публікацій, здійснювати простий та розширений пошук за вмістом бази даних, ознайомитися з іншими публікаціями будь-якого автора.

Основним інструментом на етапі збору даних та швидкого їх аналізу може виступити ресурс, такий як форми. В переважній більшості форми для опитувань можна створити на хмарних сервісах, найпопулярнішими серед яких є: Zoho Creator, Google-форми, Microsoft Forms тощо. Такі інтернет-ресурси після реєстрації дають можливість створювати запитання різних типів: текст, текст абзацу, множинний вибір, прапорці, оберіть зі списку, шкала, сітка тощо та надсилати форму поштою або ділитися за допомогою лінку.

Інтерпретацію результатів роботи студенів на конференціях, семінарах, виставках, круглих столах, презентаціях наукових проектів, конкурсах доцільно подавати у вигляді презентаційних матеріалів за допомогою інформаційних плакатів, хронологічної демонстрації наукових матеріалів, представлення класифікацій, ідей, структури за допомогою ментальних карт, динамічних презентацій тощо.

На цьому робить наголос А. Цукарь, яка зазначає, що необхідно створювати умови для переходу до нового рівня освіти на основі інформаційно-комунікаційних технологій за допомогою формування компетентнісного інформаційного освітнього середовища [4, с. 13]. Ми повністю поділяємо думку автора, що саме така організація освітнього й позааудиторного процесів підвищує пізнавальну активність, мотивацію, сприяє зацікавленості студентів до опанування нових компетентностей.

Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє стверджувати, що рівень інформаційно-комунікаційних технологій сприяє удосконаленню змісту навчальних дисциплін графічного циклу, форм, методів, засобів освітнього процесу. Це спонукає до розробки ефективних напрямків покращання графічної підготовки студентів, що корелює з традиційними вимогами до проектно-конструкторської діяльності та сучасним станом технічної галузі.

Діяльність інженера XXI століття пов’язана з використанням комп’ютерних програм і ресурсів графічного характеру, що потребує відповідних компетентностей в контексті креслярських робіт. Цікаво, що Т. Дикова вважає, що застосування комп’ютерних програм у процесі графічної підготовки дозволяє формувати такі якості: уміння самостійно мислити; знаходити різні підходи до розв’язування інженерно-графічних завдань; самостійно засвоювати інформацію; формувати професійні знання, уміння та навички; розвивати здатність орієнтуватися в новій ситуації [5, с. 39]. Погоджуємося з науковцем і зазначаємо, що інформаційні технології розширюють можливості університетського освітнього простору через застосування комп’ютерних й он-лайн програм і ресурсів, що сприяють формування проектних та конструкторських компетентностей.

Виділимо найбільш популярні графічні програми:

– графічні програми для автоматизації проектно-конструкторських робіт, автоматизованого проектування, що генерують двовимірні й тривимірні зображення об’єктів, програми для проектування та оформлення креслярсько-конструкторської документації («Arclii CAD», «Компас-графік» і «Auto CAD»);

– графічні системи, що дозволяють створювати плани, фасади, розрізи, системи для презентаційної і художньої графіки («Corel DRAW», «Авто Архітектор».

Виділені нами комп’ютерні програми дозволяють сформувати компетенції: вирішення завдань конструкторського характеру, моделювання, проектування різних об’єктів геометрії, здійснення творчої діяльності, виконання наукової роботи через залучення до системи наукової конкуренції (студентські олімпіади, конкурси наукових робіт, виставки, фестивалі, конференції тощо). Крім того, використання комп’ютерних програм сприяє зацікавленості майбутніх інженерів; розвитку критичного та просторового мислення, проектного бачення; формуванню конструкторських компетентностей та графічної грамотності, під якою розуміється якісне виконання інженерно-графічних робіт, виправлення помилок при кресленні, оформлення робіт, здійснення моделювання тощо.

Повністю поділяємо думку М. Юсупова, що модель геометричного тіла у тривимірному просторі є подібною до реального об'єкта, що знаходиться на площині [6, с. 41]. Так, автор наголошує, що для розвитку просторового та критичного мислення, уяви доцільно застосовувати елементи тривимірного моделювання в межах проекційного креслення.

У процесі вивчення основних розділів нарисної геометрії та інженерної графіки важливо здійснювати інтеграцію усталених способів роботи з графічним матеріалом і широкими перевагами комп'ютерних графічних ресурсів, які дозволяють більш якісно представити алгоритми вирішення технічних завдань [2; 4].

Слід зазначити, що новітні інформаційні технології мають переваги порівняно з усталеними методами професійної підготовки. До таких методів сучасні науковці відносять:

– використання комп'ютерних й он-лайн ресурсів, графічних програм;
– інтеграцію навчальної та наукової конструкторської діяльності;
– виконання технічних задач у наочному електронному вигляді;
– індивідуалізацію освітнього процесу, моніторинг якості засвоєння знань [3; 4; 6].

Отже, можна стверджувати, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій у контексті графічної підготовки майбутніх інженерів дозволяє поєднувати усталенні та новітні технології підготовки майбутніх інженерів; одночасно використовувати комп'ютерні графічні ресурси й традиційні методи побудови графічних об'єктів; презентувати виконання технічних задач у середовищі тривимірного моделювання; підвищувати якість вивчення нарисної геометрії через покращення наочності й візуалізації.

Результати наукових досліджень свідчать про те, що новітні інформаційні технології у процесі університетської підготовки майбутніх інженерів варто застосовувати поетапно. На першому етапі формулюється теоретична база за допомогою використання усталених технологій, на другому – отримані студентами уміння й навички закріплюються за допомогою використання он-лайн та комп'ютерних програм.

Крім того, з аналізу літературних джерел можна зробити висновок про те, що графічна підготовка майбутніх інженерів пов'язана з виконанням основних етапів навчання: рисунок, що поєднаний з дизайном; креслення, інтегроване з графікою на комп'ютері; інтерактивне мережеве навчання (хостинги для зберігання медіафайлів, системи створення й зберігання навчальних матеріалів, системи спільного створення різнотипних документів, веб-ресурси для організації проектної діяльності, системи дистанційного навчання, системи віртуального спілкування: Вікі-технологія, веб-тренінг, веб-конференція, вебінар, веб-форум, блог, чат тощо). Украй важливо цього дотримуватися при розробленні тривимірної моделі, адже цей процес вимагає від майбутніх інженерів використання основних відомостей теоретичного й практичного характеру з навчальних дисциплін – інженерної графіки та нарисної геометрії.

Так, Т. Чемоданова відзначає, що усталена університетська графічна підготовка є міцною засадою для засвоєння новітніх комп'ютерних і он-лайн технологій. Це є рушієм ефективної підготовки майбутніх інженерів у контексті формування їх проектно-конструкторської компетентності [7, с. 40]. Крім того, на думку науковця, майбутній інженер повинен мати чітко сформовані вміння щодо застосування алгоритмів вирішення комплексних завдань інженерної графіки, проектно-конструкторській діяльності, нарисної геометрії із застосуванням спеціальних комп'ютерних програм.

У процесі наших наукових пошуків окреслено лише найбільш використовувані інформаційні технології в процесі підготовки майбутніх інженерів, водночас же їх кількість значно більша. Крім того, зроблено акцент лише на певних організаційно-методичних аспектах їх використання. Зрозуміло, що різні комп'ютерні та он-лайн графічні програми характеризується комплексним призначенням. Їх використання у процесі фахової підготовки майбутніх інженерів не може бути обмеженим виключно аудиторною роботою. Важливе значення має її інтеграція з позааудиторною та науково-дослідною роботою студентів, яка реалізується переважно через активне залучення майбутніх інженерів до заходів наукової конкуренції. Тому використовуємо такі групи комп'ютерних програм і освітніх веб-ресурсів: для аудиторної роботи майбутніх інженерів (системи розроблення та зберігання навчальних графічних матеріалів, хостинги, системи спільного розроблення стандартних програмних задач та ін.); ресурси для самостійної роботи (он-лайн ресурси для організації конструк-

торсько-проектної діяльності, системи дистанційного навчання та ін.); ресурси для науково-дослідної роботи (освітні хмари, електронна наукова бібліотека з інституційним репозиторієм, електронне наукове видання та ін.).

Висновки. Отже, сучасні інформаційно-комунікаційні технології є потужним засобом проектно-конструкторської діяльності майбутніх інженерів. Достатнього рівня професійної компетентності неможливо досягти в межах усталеного вивчення графічних дисциплін, важливо мати міцні знання в контексті комп'ютерного та он-лайн проектування і моделювання. Це потребує розробки відповідних педагогічних умов, що забезпечать успішне формування проектно-конструкторської компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів. Досліджуване питання може стати предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-v
2. Самойлова Н.И. Педагогические условия формирования информационной компетенции у будущих инженеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.И. Самойлова. – М., 2007. – 20 с.
3. Похолков Ю.П. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы / Ю.П. Похолков, Б.Л. Агранович // Инженерное образование. – 2012. – № 9. – С. 5–11.
4. Цукарь А.Я. Методические основы обучения математике в средней школе с применением образного мышления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / А.Я. Цукарь. – М., 1999. – 20 с.
5. Дикова Т.В. Информационные технологии как способ активизации познавательной деятельности студентов / Т.В. Дикова // Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики : материалы науч.-практ. конф. (г. Коломна, 7–9 апреля 2010 г.). – Коломна : Изд-во МГСГИ, 2010. – Ч. II. – С. 38–41.
6. Юсупова М.Ф. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии : монография / Маргарита Федоровна Юсупова. – К. : НПУ, 2006. – 280 с.
7. Чемоданова Т.В. Учебно-методический комплекс общеинженерной графической подготовки на основе САПР / Т. В. Чемоданова // САПР и графика. – 2000. – № 10. – С. 40–42.

References

1. Zakon Ukrainy "*Pro osnovni zasady rozvytku informatsiinoho suspilstva v Ukraini*" [Law of Ukraine "The basic principles of information society development in Ukraine"]. Access mode: http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-v (In Ukrainian).
2. Samoilova, N.I. (2007). *Pedahohicheskie usloviia formirovaniia informatsionnoi kompetentsii u budushchikh inzhenerov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of information competence formation of future engineers. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 20 p. (In Russian).
3. Pokholkov, Yu.P. & Ahranovich, B.L. (2012). *Podkhody k formirovaniiu natsionalnoi doktriny inzhenernoho obrazovaniia Rossii v usloviiakh novoi industrializatsii : problemy, tseli, vyzovy* [National doctrine design principles in Russian engineering education within new-type industrialization: problems, objectives, challenges]. *Inzhenernoe obrazovanie* [Engineering Education], vol. 9, pp. 5-11 (In Russian).
4. Tsukar, A.Ya. (1999). *Metodicheskie osnovy obucheniia matematike v srednei shkole s primeneniem obraznoho myshleniia. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Methodical bases of teaching mathematics in the secondary school with the use of creative thinking. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Moscow, 20 p. (In Russian).
5. Dykova, T.V. (2010). *Informatsionnye tekhnolohii kak sposob aktivizatsii poznavatelnoi deiatelnosti studentov* [Information technologies as a way of students' informative activity]. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnolohii v podhotovke uchitelia tekhnolohii i uchitelia fiziki* [Information and communication technologies in training teachers of technology and physics]. Kolomna, MHSHSI Publ., vol. 2, pp. 38-41. (In Russian)..

6. Yusupova, M.F. (2006). *Kompiuternye informatsionnye tekhnolohii v obuchenii nachertatelnoi heometrii* [Computer information technologies in teaching descriptive geometry]. Kiev, NPU Publ., 280 p. (In Russian).

7. Chemodanova, T.V. (2000). *Uchebno-metodicheskii kompleks obshcheinzhenernoi hraficheskoi podhotovki na osnove SAPR* [Educational and methodological complex of engineering graphic preparation based on the SAPR]. *SAPR i hrafika* [SAPR and graphics], vol. 10, pp. 40-42 (In Russian).

В статье рассмотрены графические программы, которые применяются для формирования проектно-конструкторской компетентности будущих инженеров. Выделены этапы использования информационно-коммуникационных технологий в процессе графической подготовки: рисунки в сочетании с дизайном; чертежи в сочетании с компьютерной графикой; интерактивное обучение в сети Интернет.

Ключевые слова: проектно-конструкторская компетентность, будущие инженеры, информационно-коммуникационные технологии, средство, профессиональная подготовка.

It has been considered the graphics programs that are used for the formation of design competence of future engineers. The stages of information use and communication technologies in the process of the preparation of graphics have been singled out, they are drawings in combination with the design; drawings in combination with computer graphics; interactive education on the Internet.

Key words: design expertise, future engineers, information and communications technologies, tools, training.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378:811

В.Б. ПУГАЧ,
старший викладач кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки, Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)

Л.І. ЯРЕМЧУК,
старший викладач кафедри іноземних мов та професійної мовної підготовки, Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті здійснено аналіз наукових поглядів щодо визначення сутності феноменів «комунікативна культура», «комунікативна компетенція». Проаналізовано основні компоненти формування комунікативної особистості. Акцентовано увагу на теоретичних моделях іншомовної комунікативної компетенції. Визначено основні освітні технології, що можуть забезпечити ефективність процесу формування комунікативної культури викладача іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна культура, компетентнісний підхід, комунікативна компетенція, викладач іноземної мови, комунікативна особистість.

Постановка проблеми. Вивчення іноземних мов у сучасному соціумі стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців різного профілю і від якості їхньої мовної підготовки багато в чому залежить вирішення питань професійного зростання і розширення контактів із зарубіжними партнерами.

Відповідно, вищий навчальний заклад повинен забезпечити певний рівень володіння іноземною мовою, що надало б можливість у подальшому продовжити її вивчення. Успіх вивчення та рівень оволодіння іноземною мовою, в першу чергу, залежить від методики роботи викладача, від його уміння застосовувати різноманітні сучасні методи у контексті вирішення конкретних освітніх завдань.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових публікацій та досліджень доводить, що вчені розглядають різноманітні аспекти підготовки викладача іноземної мови, а саме: загальнотеоретичні питання, проблему формування методологічної компетентності та методологічної культури, методичного мислення та рефлексії (Т. Алєксєєва, Н. Кузовлева, С. Кульневич, Ю. Кулюткін, Н. Кузьміна, Г. Сухобська та ін.).

До питання формування граматичної компетенції зверталися як вітчизняні (І. Бім, Р. Мільруд, С. Шатилов та ін.), так і зарубіжні (N. Chomsky, D. Hymes, S. Savignon та ін.) дослідники.

Незважаючи на наявність цілої низки досліджень з обраної теми, аналіз наукових джерел дав змогу констатувати відсутність єдиного підходу щодо визначення загальнотеоретичних та методологічних основ формування комунікативної культури особистості викладача іноземної мови.

Формулювання мети. З урахуванням геолінгвістичних змін володіння англійською мовою на сучасному етапі розвитку суспільства є необхідною умовою включення фахівця у світовий інформаційно-технологічний простір.

Конкурентоздатність фахівця визначається не лише його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю до вирішення професійних завдань в умовах двомовної комунікації. Саме це і зумовлює актуальність проблеми.

© *В.Б. Пугач, Л.І. Яремчук, 2017*

Виклад основного матеріалу. На сьогодні іноземна мова виступає не лише як засіб комунікації, але і як інструмент пізнання світової та національної культур, їх відображення в способі життя людей, духовної спадщини країн і народів, їх культурно-історичної пам'яті, способу досягнення міжкультурного порозуміння.

Навчальний предмет «Іноземна мова», на наш погляд, має колосальний потенціал впливу на особистість та є засобом формування вторинної мовної особистості, оскільки саме іноземна мова є унікальним явищем культури.

Статус іноземної мови, що постійно зростає у наш час, пов'язаний зі зміцненням економічних, політичних, та культурних зв'язків між країнами, глобалізацією інформаційних процесів та засобів масової комунікації, визначає сучасні вимоги до викладача іноземної мови і необхідність модернізації його підготовки.

Як засвідчив аналіз наукових публікацій, присвячених сучасним проблемам модернізації професійної вищої освіти (В. Байденко, В. Болотов, Е. Зеєр, Я. Кузьмінов, Г. Мухамедзянова, А. Хуторський, В. Шадриков та ін.), використання компетенцій як провідних цільових установок у процесі оцінки якості підготовки майбутнього фахівця передбачає суттєвий прогрес в рамках особистісно-орієнтованого навчання, реалізації діяльнісно-практичної та культурологічної складових освітнього процесу, а також дозволяє забезпечити доцільну єдність дії механізмів диференціації та інтеграції у навчальному процесі.

У процесі формування комунікативної особистості викладача іноземної мови провідна роль належить вивченню мов та освоєнню іншомовних культур. Розглядаючи поняття «комунікативна особистість», орієнтувалися на такі структурні елементи, як комунікативна культура та комунікативна компетенція.

На сьогодні в умовах інформатизації, коли суспільство стало мобільним, комунікативним, викладач повинен навчати у контексті діалогу культур і цивілізацій сучасного світу, а також сам володіти нормами професійного спілкування і адаптуватися до нового освітнього середовища.

У процесі підготовки викладачів іноземної мови необхідно орієнтуватися на мовну, комунікативну та культурну компетенції.

Культура мовної поведінки обумовлена доречною організацією мовних засобів, що у певній ситуації спілкування за умови дотримання лінгвістичних та етичних норм дозволяє ефективно вирішувати комунікативні завдання.

Саме компетентнісний підхід дає можливість переорієнтації освітнього процесу з переважного транслювання певної сукупності знань, умінь і навичок на створення умов для розвитку особистісного потенціалу, підготовки студентів до продуктивних самостійних дій у професійній сфері та у повсякденному житті.

У зв'язку з цим ми розглядаємо компетенцію як динамічну сукупність знань, умінь і навичок, інтегральну якість фахівця, що характеризується його лінгвістичною та професійною орієнтацією та відображає соціальний, ситуативний та професійно-контекстуальний стан мови як засобу професійного та особистісного спілкування.

У процесі дослідження сутності та змісту психолого-педагогічних якостей особистості викладачів іноземної мови нами була представлена модель суб'єкта професійної комунікації в аспекті педагогічної діяльності.

До її змісту було включено як загальні характеристики комунікативної особистості, так і особливі, специфічні для процесу майбутньої діяльності.

Досліджуючи внутрішню систему комунікативної особистості, нами було визначено основні компоненти її формування:

– ціннісно-мотиваційний (цілі, мотиви, цінності субєкта комунікації та деонтологічних модальностей);

– абілітаційний (комунікаційні можливості та комунікативні здібності особистості);

– когнітивний (знання та засвоєна інформація, що потенційно забезпечує якість функціонування суб'єкта комунікації);

– операційний (поєднує комунікаативні навички особистості та її уміння користуватися когнітивними та прагматичними ресурсами для здійснення комунікації).

Зовнішня підсистема комунікативної особистості як прояв внутрішньої виражається у комунікативній поведінці, що являє собою ієрархічну систему, яка складається з комунікативних стратегій, комунікативних тактик, комунікативних дій.

Багатоаспектність і складність мовної компетенції не викликає сумнівів, саме тому не випадково, а закономірно в структурі даного феномена виділяють цілий спектр компонентів або субкомпетенцій, серед яких найбільш важливими визначили такі:

1) мовленнєва компетенція – використання іноземної мови як засобу спілкування (уміння розуміти аутентичні іншомовні тексти, передавати інформацію, планувати свою мовленнєву і немовленнєву поведінку з урахуванням специфіки ситуації спілкування);

2) лінгвістична компетенція (оволодіння мовними засобами відповідно до змісту та сфер професійного спілкування, навичок оперування цими засобами з метою здійснення комунікації, систематизація мовних знань, знання словникових одиниць та оперування певними формальними правилами, за допомогою яких словникові одиниці перетворюються на усвідомлені висловлювання);

3) компенсаторна компетенція (удосконалення уміння виходити із ситуації в умовах дефіциту мовних засобів у процесі іншомовного спілкування);

4) навчально-пізнавальна компетенція (подальший розвиток умінь щодо удосконалення навчальної діяльності для оволодіння іноземною мовою та з метою подальшої професійної освіти);

5) дискурсивна компетенція (здатність розуміти і досягати здатності зрозуміти і досягти зв'язності (когерентності) окремих висловлювань в значущих комунікативних моделях);

6) стратегічна компетенція (спроможність використовувати вербальні і невербальні стратегії для заповнення прогалин у знаннях коду користувача);

7) соціальна компетенція (бажання взаємодіяти з іншими, упевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого, здатність справлятися із ситуаціями, що склалися в суспільстві);

8) соціокультурна компетенція (розширення спектру знань щодо соціокультурної специфіки країни, мова якої вивчається, розвиток уміння щодо правильного розуміння та інтерпретації лінгвокраїнознавчих фактів) [5].

Феномен «комунікативна культура» у науковій літературі розглядається як сукупність знань законів міжособистісного спілкування, умінь і навичок його використання у різних життєвих та професійних ситуаціях і особистісних комунікативних якостей.

Дане поняття часто пов'язують з дефініцією «спілкування» для забезпечення сприятливого емоційного клімату, максимального використання особистісних особливостей викладача і студентів, розвиток мотивації останніх і творчого характеру навчальної діяльності [3].

У межах педагогічних досліджень науковці І. Лернер, А. Мудрик, Є. Бондаревська розглядають комунікативну культуру як основу професійної діяльності педагога, як показник професійних і базових якостей особистості, як вид професійно-педагогічної культури [4].

Одним із важливих компонентів комунікативної культури викладача є комунікативна компетентність, оскільки на даний час декларується, що основний зміст дисципліни «Іноземна мова» полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетенції, у зміст якої вкладається здатність і реальна готовність здійснювати іншомовне спілкування і досягати взаєморозуміння з носіями іноземної мови [1, 2].

Дослідження останніх років доводять, що іншомовна комунікативна компетенція являє собою багатокомпонентне явище, проте, незважаючи на наявність достатньої кількості публікацій з означеної проблеми, до цього часу існують розбіжності в поглядах про те, які саме компоненти складають її структуру та яким чином відбувається процес взаємодії між ними.

Розглянемо деякі найбільш відомі теоретичні моделі іншомовної комунікативної компетенції, які є значущими для розуміння сутності й змісту професійно-методичної підготовки викладача іноземної мови в сучасних умовах.

Термін «комунікативна компетенція», за твердженням H. Brown [8, 9], було введено наприкінці 60-х років XX століття D. Hymes [14], який був переконаний, що запропонований до цього Н. Хомським [6] феномен «лінгвістична компетенція, яку він визначав як систему внутрішньо наявних у суб'єкта мовлення правил функціонування мовлення, не враховувало соціальне та функціональне значення даного процесу. D. Hymes комунікативну компетентність визначав як такий аспект компетенції, який надає можливість передавати і розуміти повідомлення, а також встановлювати взаємопорозуміння в межах певного контексту» [14, с. 246].

Інший дослідник, S. Savignon [15], визначаючи сутність дефініції «комунікативна компетенція», наголошує на тому, що це не стільки особистісна характеристика, скільки динамічний міжособистісний прояв, який можна досліджувати лише за допомогою наявної взаємодії двох або більше учасників у процесі спілкування. Автор переконаний, що комунікативна компетенція не є абсолютною, вона є відносною і залежить від взаємодії всіх учасників процесу спілкування.

Науковці M. Canal та M. Swain [10] здійснили конструктивну роботу щодо визначення досліджуваного явища і визначили комунікативну компетенцію як сукупність чотирьох різних компонентів, перші два з яких відображають використання самої лінгвістичної системи, а дві останні – функціональні аспекти комунікації.

Першим аспектом виступає граматична компетенція, що полягає у знанні лексичних одиниць і правил морфології, синтаксису та фонології.

Дискурсивна компетенція є другим компонентом комунікативної компетенції і виявляється у спроможності організовувати речення у зв'язний текст і будувати цілісне висловлювання з окремих речень.

Третій аспект – соціолінгвістична компетенція, що трактується як знання соціокультурних правил мови і дискурсу, вимагає розуміння соціального контексту.

Стратегічна компетенція становить останній, четвертий компонент, що виявляється, за переконанням M. Canal та M. Swain, у вербальній і невербальній комунікативній стратегії, якою послуговується особистість у випадку, коли процес комунікації не відбувся [10].

Дослідник L. Bachman [7] модифікував модель комунікативної компетенції, розроблену M. Canal та M. Swain, трансформувавши її в соціолінгвістичну компетенцію. Дану модель він поділив на дві прагматичні категорії – функціональні аспекти мови (ораторські компетенції, що стосуються прийому та передачі інформації) і соціолінгвістичні аспекти (метафоричність, стиль мовлення, культурні реалії)

Інший підхід у питанні комунікативної компетенції простежується у працях авторів J. Firth та M. Halliday [11, 12]. Вони акцентують увагу на функціональному підході, підкреслюючи цілеспрямований характер комунікації. M. Haliday в структурі комунікативної компетенції виділяє сім мовних функцій, а саме: інструментальну, репрезентативну, інтерактивну, регулюючу, особистісну, евристичну, образну [11].

Важливим, на наш погляд, є зауваження E. Hatch [13], який зазначає, що навчанню іноземної мови завжди передує вивчення набору мовних структур та формування вміння маніпулювати ними, а лише потім відбувається пошук шляхів засвоєння їх використання у мовленні. Погоджуємося з думкою автора про те, що навчання повинно здійснюватися в інший спосіб – необхідно навчитися розмовляти, спілкуватися іноземною мовою, оскільки саме завдяки цьому процесу формується розуміння мовних структур.

Ідентичними з цього приводу є думки дослідника H. Widdowson, який заперечує переконання викладачів іноземної мови про те, що основним завданням є навчання лексичних одиниць та граматичних правил (мовних засобів), що, у свою чергу, забезпечить комунікативні потреби суб'єктів навчання. Автор наголошує, що із самого початку необхідно думати про сферу застосування мовлення, а вже потім, виходячи з цього, підбирати та вибудовувати пред'явлення мовних засобів. Лише за цієї умови можна забезпечити навчання іноземної мови як засобу комунікації, а не як запасу мовних одиниць, що можуть не знадобитися в подальшому [16, с. 15].

Не менш значущою виявилася думка H.Widdowson про те, що якщо іноземна мова представлена в контекстах, навмисне створених з навчальною метою і не пов'язаних з реальними комунікативними завданнями, то у такому разі мова йде про феномен, що має суттєві відмінності з рідною мовою, виявляючись штучним конструктом, відірваним від мети використання мовлення [16, с. 53]. У процесі формування комунікативної культури викладача іноземної мови варто застосовувати перелічені нижче освітні технології:

– *технології комунікативного навчання* (передбачають формування комунікативної культури, що є базовою, необхідною для успішної адаптації до сучасних умов міжкультурної комунікації);

– *технології диференційного навчання* (полягають у здійсненні пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей, можливостей та інтересів, мотивуючи їх до реалізації творчого потенціалу);

– *технології модульного навчання* (визначають поділ змісту дисципліни на автономні блоки (модулі), інтегровані у загальний курс; сутність модульного навчання передбачає чітку структуризацію змісту навчання і полягає у самостійному оволодінні учнями відповідними знаннями, уміннями і навичками у процесі навчально-пізнавальної діяльності);

– *інформаційно-комунікативні технології* (розширюють межі освітнього процесу, підвищуючи його практичну спрямованість, сприяють інтенсифікації самостійної роботи учнів та підвищенню пізнавальної активності);

– *мультимедійні та комп'ютерні технології* (сприяють ефективному доповненню процесу навчання іноземної мови на всіх рівнях, розвитку граматичних та лексичних навичок);

– *інтернет-технології* (надають широкий спектр можливостей для пошуку інформації, розробки міжнародних наукових проектів, ведення наукових досліджень);

– *технології індивідуалізації навчання* (сприяють в реалізації особистісно-орієнтованого підходу, враховуючи індивідуальні потреби та можливості суб'єктів навчального процесу);

– *проектні технології* (забезпечують особистісно-орієнтоване навчання, розвиток творчих здібностей, креативності, пізнавальної діяльності, самостійності);

– *міжкультурні технології* (спрямовані на перетворення предметного аспекта та передбачають врахування основ міжкультурної комунікації та виховання міжкультурної компетентності за допомогою методів біографічної рефлексії, інтерактивного моделювання, рольових ігор, стимуляції тощо);

– *технології навчання у співробітництві* (реалізують ідею взаємонавчання, передбачають індивідуальну та колективну відповідальність у процесі вирішення навчальних завдань, спрямовані на створення умов для активної спільної діяльності суб'єктів навчального процесу, в ході якого кожен учасник несе відповідальність за результат усієї групи);

– *професійно-орієнтовані технології* (спрямовані на розвиток професійного аспекта, передбачає професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови у сфері комунікативної поведінки у процесі навчання та у сфері педагогічного спілкування);

– *ігрові технології* (дозволяють розвивати навички розгляду ряду можливих способів вирішення проблеми, активізуючи мислення і розкриваючи особистісний потенціал кожного із суб'єктів навчального процесу; крім того, переконані, що саме гра є одним з ефективних методів формування стійкого інтересу до подальшого вивчення та удосконалення іноземної мови).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування комунікативної особистості викладача іноземної мови є можливим за умови дотримання таких умов:

– комунікативна культура розглядається як необхідний компонент їх цілісної професійної компетентності, інтегративна якість особистості, що сприяє адекватному вибору комунікативної стратегії у діалозі культур;

– в реальній практиці викладання враховуються логіка, етапи та рівні розвитку комунікативної культури відповідно до функцій, мети, і змісту процесу становлення їхньої професійної підготовки;

– процес формування комунікативної особистості будується як послідовність етапів, зміна цілісної системи педагогічних завдань, процесу, засобів, умов, методів та технологій розвитку особистості, що дозволяє вирішувати соціальні проблеми міжкультурного спілкування;

– формування даного феномену варто здійснювати у контексті інформаційно-пошукового, регулятивно-діяльнісного та ціннісно-змістового етапів, реалізація яких, на наш погляд, дозволить послідовно сформувати комунікативну особистість.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранному языку: дис. … д-ра пед. наук. – М., 1999. – 477 с.

2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки в области изучения ИЯ / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6–11.

3. Максимова Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дис. … канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000.

4. Сластенин В.А. Профессиональная культура в структуре личности учителя / В.А. Сластенин. – Москва, 1993.

5. Соповова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соповова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. 1972. – 259 с.

7. Bachman, L.F. Fundumental Considerations in Language Testing / L.F. Bachman. – N.Y.: Oxford University Press, 1990.

8. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – London: Longman, 2000. – 352 p.

9. Brown, J. The alternatives in language assessment / J. Brown, Th. Hudson. – TESOL Quartely, 1998. – 324 p.

10. Canal, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing / M.Canal, M.Swain // Applied Linguistics. – 1980. – № 1. – P. 1–47.

11. Halliday, M. Explorations in the Functions of Language. – London: [Edward Arnold, 1973], [The Linguistic Sciences and Language Teaching] / M.Halliday, P. Strevens, A. McIntoch. – Oxford: Oxford University Press, 1964.

12. Halliday, M. Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective / M. Halliday, R. Hasan. – Oxford: Oxford University Press, 1991.

13. Hatch, E. Second Language Acquisition / E.Hatch. – Rowley, MA: Newbury House, 1978. – 86 p.

14. Hymes, D. On communicative competence / D. Hymes, J.B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics. – Harmondsworth, Middlesex: Penguin, 1972. – P. 269–293.

15. Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading / S.J. Savignon. – MA: Addison-Wesley, 1983.

16. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication / H.G. Widdowson. – N.Y.: Oxford University Press, 1990.

References

1. Halskova, N.D. (1999). *Teoreticheskie osnovy obrazovatelnoi politiki v oblasti podhotovki uchashchikhsia po inostrannomu yazyku. Dis. dok. ped. nauk* [Theoretical bases of the educational policy in the field of preparation of pupils in a foreign language. Doc. ped. sci. diss.]. Moscow, 477 p. (In Russian).

2. Halskova, N.D. (2000). *Yazykovoi portfel kak instrument otsenki i samootsenki v oblasti izucheniia Ya* [The language portfolio as a tool for evaluation and self-evaluation in the field of learning I]. *Innostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 5, pp. 6-11 (In Russian).

3. Maksimova, H.P. (2000). *Kommunikativnaia kultura prepodavatelia I ee razvitie v professionalnoi deiatelnosti. Dis. kand. ped. nauk* [Communicative culture of the teacher and its development in professional activity. Cand. ped. sci. Diss.]. Rostov-na-Donu. (In Russian).

4. Slastenin, V.A. (1993). *Professionalnaia kultura v structure lichnosti uchitelia* [Professional culture in the structure of the teacher's personality], Moscow. (In Russian).

5. Sopovova, E.N. (2002). *Metodika obucheniia inostrannym yazykam: bazovyi kurs lektsii* [Methods of teaching foreign languages : basic course of lectures]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 239 p. (In Russian).

6. Khomskii, N. (1972). *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of the theory of syntax]. Moscow, 259 p. (In Russian).

7. Bachman, L.F. (1990). Fundumental Considerations in Language Testing. New York, Oxford University Press Publ.

8. Brown, H.D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. London, Longman Publ., 352 p.

9. Brown, J. & Hudson, Th. (1998). The alternatives in language assessment. TESOL Quartely, 324 p.

10. Canal, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing. Applied Linguistics, no. 1, pp. 1-47.

11. Halliday, M., Strevens, P. & McIntoch, A. (1964). Explorations in the Functions of Language. The Linguistic Sciences and Language Teaching. Oxford, Oxford University Press Publ.

12. Halliday, M. & Hasan, R. (1991). Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective. Oxford, Oxford University Press Publ.

13. Hatch, E. (1978). Second Language Acquisition. Rowley, MA, Newbury House Publ., 86 p.

14. Hymes, D., Pride B. & Holmes, J. (1972). On communicative competence. Sociolinguistics. Harmondsworth, Middlesex, Penguin Publ., pp. 269-293.

15. Savignon, S.J. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading. MA, Addison-Wesley Publ.

16. Widdowson, H.G. (1990). Teaching Language as Communication. New York, Oxford University Press Publ.

В статье проведен анализ научных взглядов относительно определения сущности феноменов «коммуникативная культура», «коммуникативная компетенция». Проанализированы основные компоненты формирования коммуникативной личности. Акцентировано внимание на теоретических моделях иноязычной коммуникативной компетенции. Определены основные образовательные технологии, которые могут обеспечить эффективность процесса формирования коммуникативной культуры преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативная культура, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, преподаватель иностранного языка, коммуникативная личность.

In the article the analysis of scientific views is conducted in relation to determination of the essence of «communicative culture» and, «communicative competence» phenomena. The basic components of forming communicative personality are analysed. Attention to the theoretical models of foreign communicative competence is accented. Basic educational technologies which can provide efficiency of the process of forming communicative culture of a foreign language teacher are determined.

Key words: communicative culture, competence approach, communicative competence, foreign language teacher, communicative personality.

Одержано 14.02.2017.

УДК 37.046.12

І.Р. ПУЧКОВ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянуто досвід впровадження змішаного навчання у навчальний процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», при підготовці вчителів початкових класів. Розглянуто структуру дистанційного курсу з основ інформатики з елементами програмування. Виділено характерні риси змішаного навчання. Проаналізовано результат впровадження, який підтверджено методами математичної статистики.

Ключові слова: змішане навчання, дистанційне навчання, інформаційно-комунікативні технології, структура дистанційного курсу, гаджети, тестування, чат, форум, глосарій,самостійна робота студента.

Постановка проблеми. Вища школа України на сучасному етапі розвитку прагне впроваджувати нові освітні стандарти, стимулювати нові форми навчання і розробляти принципово нові критерії якості навчання. Висуває неабиякі вимоги до якості набутих студентами компетентностей, а студенти, в свою чергу, прагнуть отримувати освіту в доступній та зручній формі. Все це змушує викладачів шукати нові сучасні методики, форми та технології навчання. Сьогодення потребує від університетів можливість надавати студентам якісну освіту, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Останнім часом неабиякої популярності в Україні набуває впровадження змішаного навчання у вищих навчальних закладах. Сучасний навчальний процес повинен створювати комфортне освітньо-інформаційне середовище, що неможливо без використання змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

У концепції розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційна освіта визначається як форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується в основному за технологіями дистанційного навчання [2].

У колективній монографії «Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення» науковці обґрунтовують теоретичні і методичні засади інформаційно-технологічного забезпечення підготовки вчителів, окреслюються організаційно-методичні умови його впровадження [6].

Проблемою дистанційного навчання займалися О. Андрєєв, Х. Беккер, Р. Бергер, В. Кухаренко, Н. Морзе, В. Олійник, Є. Полат, О. Рибалко, Є. Смирнова-Трибульська, Н. Сиротенко, С. Сисоєва, П. Стефаненко, А. Хуторський та інші вчені. Упровадженню нформаційно-комунікативних технологій у навчальний процес присвятили свої праці В. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія, Г. Молодих та ін.

В.М.Кухаренко вважає, що *дистанційне навчання* – це поєднання таких педагогічних технологій, які базуються на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі і часі [3].

© *І.Р. Пучков, 2017*

Б.І. Шуневич вважає змішане навчання комбінованим. На думку вченого, *комбіноване навчання* – це традиційне навчання, яке використовує в позааудиторній роботі діалогове навчання [6].

Існує ще багато визначень змішаного навчання, таких як гібридне, комбіноване, інтеграційне. Змішане навчання як термін розпочав масово використовуватись в методах навчання після виходу у світ книги Бонка і Грема «Довідник змішаного навчання» [7].

Підсумовуючи різні точки зору вчених, не можливо не погодитись з Н.В. Рашевською, яка вважає, що змішане навчання – це процес навчання, який поєднує традиційні технології навчання з інноваційними (електронне, дистанційне, мобільне) [5].

Метою статті є аналіз результатів впровадження змішаного навчання у процесі підготовки вчителів початкових класів у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Основний виклад матеріалу.

Традиційне навчання на стаціонарі з використанням елементів дистанційного навчання дозволяє викладачам застосовувати ефективні елементи як традиційного, так і дистанційного навчання для найкращого засвоєння дисципліни. Таке змішане навчання прагне до покращання якості знань майбутніх вчителів початкових класів, сприяє досконалості навчального процесу, дозволяє раціонально використовувати час та ресурси, студенти більш відповідально організовують своє навчання, отримуючи різноманітну мотивацію і, як наслідок, якісно та більш глибоко засвоюють дисципліну.

У ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» на факультеті підготовки вчителів початкових класів з 2015–2016 навчального року нами використовується дистанційна форма навчання у комплексі з традиційними методами і формами при вивченні «Основ інформатики з елементами програмування».

Студенти денної форми навчання були зареєстровані на дистанційному курсі з дисципліни «Основи інформатики з елементами програмування». Зазначений курс має таку структуру:

Навчальну робочу програму, яка надає студентам можливість переглянути мету та завдання дисципліни, з’ясувати той рівень знань яким вони мають оволодіти.

Форум – ця частина курсу дозволяє студентам отримувати останні новини щодо проходження курсу, також отримувати консультації та обговорювати актуальні питання.

Чат – передбачає он-лайн консультації викладача.

Глосарій – тут зосереджено основні терміни та визначення курсу.

Теоретичний блок – цей блок надає повну теоретичну базу дисципліни, включає в себе лекції, презентації та відеоматеріали.

Самостійна робота – в цьому блоці зібрані додаткові завдання та методичні вказівки щодо їх виконання, які студенти виконують самостійно щоб покращити свій підсумковий бал.

Лабораторні роботи – тут зосереджені завдання і методичні вказівки щодо їх виконання на комп’ютері.

Тематичне тестування – тут підібрані тестові завдання відповідно до вивченої теми, присутні тести для самоконтролю, які студенти мають змогу проходити декілька разів, і контрольний тест який виконується один раз, заліковий бал якого враховується під час підбиття підсумків.

Підсумкове тестування – це остаточний контрольний тест який включає в себе питання всього курсу, і проходять його студенти лише один раз.

Під час навчання здобувачі вищої освіти мали змогу використовувати всі ресурси дистанційного курсу, одночасно відвідувати лекції та лабораторні роботи за розкладом стаціонару. Основна частина роботи проводилась під час аудиторних занять. Але не всі студенти встигали виконувати завдання під час пар. Тоді вони мали змогу виконувати їх у вільний час дистанційно. Окремо вся самостійна робота виконувалась та звітувалась студентами на дистанційному курсі.

Із самого початку студенти були поділені на 2 групи по 10 студентів в кожній. Одна група була задіяна в змішаному навчанні, інша займалась за традиційною формою навчання.

Обидві групи відвідували лекцій та виконували лабораторні роботи на комп’ютері в аудиторіях університету. Лише група, задіяна у змішаному навчанні, окрім цього, мала до-

ступ до дистанційного курсу та паралельно виконувала завдання і отримувала інформацію з мережевого ресурсу.

Коли ми порівняли результати успішності груп на етапах модульного контролю і підсумкового іспиту то отримали такі результати, що наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Вид контролю	Група, не задіяна в змішаному навчанні N=10	Група, задіяна в змішаному навчанні N=10	Відмінність результатів у %	*t*
Перший змістовий модуль (максимум 30 балів)	21,70±0,82	25,17±0,95	+16,00	2,76*
Другий змістовий модуль (максимум 30 балів)	22,60±1,33	25,09±1,48	+11,00	1,25
Третій змістовий модуль (максимум 40 балів)	26,20±1,23	31,44±1,48	+20,00	2,72*
Підсумковий контроль (максимум 100 балів)	70,50±1,85	81,70±2,11	+15,88	3,99*

* Відмінність статистично достовірна.

Отримані результати свідчать, що отримані бали за перший, другий і третій змістові модулі результати в середньому відповідно на 16, 11 і 20% кращі в групі, яка була задіяна в змішаному навчанні, що підтверджує нашу гіпотезу щодо доцільності використання змішаного навчання при вивченні «Основ інформатики з елементами програмування» на факультеті підготовки вчителів початкових класів у Донбаському державному педагогічному університеті. Достовірність отриманих результатів підтверджується *t*-критерієм Стьюдента, результати обчислення якого свідчать про статистичну значущість на рівні α=0,05 [1].

Під час дослідження ми звернули увагу на характерні риси змішаного навчання:

– Доступність викладача, який відтепер приділяє увагу студентам не тільки під час аудиторного заняття. Консультацію студенти можуть отримати за допомогою електронної пошти, чату або форуму.

– Організація власного розкладу позааудиторних занять. Студенти навчаються, коли мають таку можливість: матеріали на дистанційному ресурсі навчання викладені он-лайн режимі, компактно розташовані, й немає потреби витрачати час на пошуки потрібного матеріалу в іншому місці. Працювати з матеріалами можна в зручному темпі в бібліотеці, вдома, Інтернет-кафе.

– *В*икладач спостерігає за прогресом та часом виконання завдань кожним студентом. Ці спостереження дають можливість будувати розклад навчання студентів та консультувати кожного студента окремо. Студенти, в свою чергу, мають можливість контролювати свою успішність, ліквідовувати заборгованості та покращувати результати.

– Викладач постійно удосконалює, доповнює та змінює навчальні матеріали, що робить процес навчання кожного року відмінним від попереднього.

– *Індивідуальний підхід до студента. К*ожен студент це особистість і процес навчання у кожного відбувається по-різному. Змішане навчання враховує всі особливості, оскільки дозволяє включати в курс аудіо- або відеолекції, графіку тощо [5].

Висновки.

Отже, сучасною педагогічною теорією і практикою напрацьовано значний матеріал щодо використання змішаного навчання в освітньому процесі вищого навчального закладу. Розробка і впровадження дистанційних курсів є одним з основних напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також їх готовності до використання сучасних інформаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Таким чином, впровадження змішаного навчання в освітній процес ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» дало позитивний результат, про що свідчать результати складання поточного та семестрового контролю. Студенти з групи, яка була задіяна в змішаному навчанні, показали кращі результати, ніж студенти, які навчались за традиційною формою. Відмінність була підтверджена методами математичної статистики.

Тому змішана форма навчання є засобом покращання організації навчального процесу у вишах України.

Вважаємо за доцільне застосовувати у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів змішане навчання. Залучення таких технологій покращує якість надання навчального матеріалу та ефективність його засвоєння, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до навчання.

Список використаних джерел

1. Барковський В.В. Теорія ймовірностей та математична статистика / В.В. Барковський, Н.В. Барковська, О.К. Лопатін. – 5-те видання. – Київ: Центр учбової літератури, 2010. – 424 с.

2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г. Кременем 20 грудня 2000 р.)

3. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. , 3-є вид. / В.М. Кухареко, О.В. Рибалко, Н.Г. Спротенко; за ред. В.М. Кухаренко. – Харків: НТУ «ХПШ»; Торсінг, 2002. – 320с.

4. Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення : монографія / за ред. О.І. Огієнко; авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С. Красильник, Л.О. Мільто, Ю.Л. Радченко, Т.О. Гончарук, К.В. Годлевська, Н.І. Вінник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 224 с.

5. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогіна проблема / Н.В. Рашевська // Вісник Черкаського університету Серія «Педагогічні науки». – 2010. – Вип. 191, ч. IV., – С. 89–96.

6. Шуневич Б.І. Тенденція розвитку складових частин організації дистанційного навчання / Б.І. Шуневич // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – Львів: Видавництво ЛНУ, 2009. – № 653. – С. 231–239.

7. Bonk C.J. The handlook of blended learning environments: global perspectives, local designs / C.J. Bonk, C.R. Graham. – San Francisco: Jossey-Bass / Pfeiffer, 2006. – P. 5.

References

1. Barkovskii, V.V., Barkovska, N.V. & Lopatin, O.K. (2010). *Teoriia ymovirnostei ta matematychna statystyka : 5-te vydannia* [Probability theory and Mathematical Statistics : 5th edition]. Kyiv, Tsentr uchbovoi literatury Publ., 424 p. (In Ukrainian).

2. Kontseptsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini (2000). [Concept of Distance Education in Ukraine]. *Postanova MON Ukrainy* [Resolution of Education of Ukraine]. (In Ukrainian).

3. Kukharenko, V.M., Rybalko, O.V. & Sprotenko, N.H. (2002). *Dystantsiine navchannia : Umovy zastosuvannia. Dystantsiinyi kurs* : *3-te vyd.* [Distance Learning : Terms of Use. Distance Course : 3rd ed.]. Kharkiv, NTU «KHPSH», «Torsinh», 320 p. (In Ukrainian).

4. Ohienko, O.I., Kaliuzhna, T.H., Krasylnyk, Yu.S., Milto, L.O., Radchenko, Yu.L., Honcharuk, T.O., Hodlevska, K.V. & Vinnyk, N.I. In O.I. Ohienko (Ed.). (2013). *Pidhotovka suchasnoho vchytelia : informatsiino-tekhnolohichne zabezpechenni* [Preparation of Modern Teacher: Information and Technological Support]. Kirovohrad, Imeks-LTD Publ., 224 p. (In Ukrainian).

5. Rashevska, N.V. (2010). *Zmishane navchannia yak psykholoho-pedahohina problema* [Blended learning as a psychological and pedagogical problem]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Pedahohichni nauky* [Vestnik Cherkassky University. Pedagogical Science], vol. 191, part IV, pp. 89-96 (In Ukrainian).

6. Shunevych, B.I. (2009). *Tendentsiia rozvytku skladovykh chastyn orhanizatsii dystantsiinoho navchannia* [Trend of the Development of the Components of Distance education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhnika»* [Proceedings of the National University "Lviv Polytechnic"]. Lviv, LNU Publ., no. 653, pp. 231-239 (In Ukrainian).

7. Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2006). The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. San Francisco, Jossey-Bass, Pfeiffer, pp. 5.

В статье рассмотрен опыт внедрения смешанного обучения в учебный процесс ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет» во время подготовки учителей начальных классов. Рассмотрена структура дистанционного курса «Основы информатики с элементами программирования». Выделены характерные черты смешанного обучения. Проанализирован результат внедрения, который подтвердился методами математической статистики.

Ключевые слова: смешанное обучение, дистанционное обучение, информационно-комуникационные технологии, стуктура дистанционного курса, гаджеты, тестирование, чат, форум, глоссарий, самостоятельная работа студента.

The article presents the experience of implementing blended learning in the learning process of the State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University” while training primary school teachers. The structure of the distance course on the basics of computer science with programming elements is analyzed. The characteristic features of blended learning are defined. The results of implementing the approach proved by the methods of mathematical statistics are also analyzed.

Key words: blended learning, distant learning, information and communication technologies, structure of distant course, testing gadgets, chat, forum, glossary, individual work of student.

Одержано 3.03.2017.

УДК 378.0

А.П. САМОДРИН,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціально-гуманітарних дисциплін, завідувач лабораторії економіки освіти регіону Кременчуцького інституту Університету імені Альфреда Нобеля

ДО ПИТАННЯ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ У СВІТЛІ КОСМІЗАЦІЇ ЗНАННЯ

Стаття стосується погляду автора на педагогічну систему з позиції її, педагогічної організації, відповідності завданням нашого часу – розширення (переходу) зони особистісної свідомості людини у сферу готовності до соціального впливу світу на хід земного життя.

Ключові слова: освіта, космізм, біосфера, регіон, особистість.

Актуальність. Організація – об'єкт та суб'єкт суспільства, первинний осередок соціуму, найпоширеніша форма людської спільності. О.О. Богданов у своїй фундаментальній праці «Загальна організаційна наука: тектологія» написав: при глибшому аналізі це поняття стає набагато ширшим і належить «не тільки до людських активностей», до робочої сили, до засобів виробництва, але і до живої та неживої природи в усіх її проявах. Природа – великий перший організатор, за О.О. Богдановим [4] – транслюється особистісним каналом освіти до світу людини для пізнання нею Космосу, а сама людина – лише один з її організованих витворів. Школа – організатор педагогічної дії, де учитель – той, хто *оживлює* тексти, редуктор і підсилювач зв'язків поміж текстами ззовні і текстами ДНК учнів у сфері їх інтересів і можливостей.

Організовуючи педагогічну дію посередництвом космізованого знання в соціо-еколого-педагогічній системі й упорядковуючи людину змогою діяти цілеспрямовано сортаментно, ми змушуємо процес посилення потужності когнітивізації, посилення спорідненої праці – інноваційної діяльності умовами інноваційно мислячої людини як *космічної істоти*.

Смислом життя людини, безумовно, є її адаптація до Космосу посередництвом екологічного мислення. Проте вершин екологічного мислення особистості досягне та школа, в якій любов до життя перевершує смисл життя, а педагог є тому початок…

З метою визначення **стану дослідженості** обраної проблеми у вищеозначеному контексті нами охоплено коло наукових думок, зокрема: Ш.О. Амонашвілі, Ф. Бекона, М.О. Бердяєва, О.О. Богданова, В.І. Вернадського, Т. Куна, О.Ф. Лосєва, Г.С. Сковороди, А. Тоффлера, М.Ф. Федорова, М.Г. Холодного, К.Е. Ціолковського, І.Я. Франка [1–13] та багатьох інших.

Метою статті є спроба наблизитися до питання концептуалізації педагогічної організації абрисом найважливіших чинників трансформації методологічних і теоретичних положень формування освітнього каналу особистості часу ноосфери.

Основна частина.

1. Нагадаємо принцип додатковості-доповнювальності для педагогічної науки: будь-яка «нова педагогіка», що претендує на більш глибоке описання педагогічної реальності й на більш широке коло застосування, ніж «стара», повинна вміщувати «попередню» як граничний випадок (автор) [9].

2. Через нерішучість сучасної педагогічної науки сконцентруватися задля виходу за горизонт існуючої реальності людство набуло такого стану свого розвитку, коли невелика

© *А.П. Самодрин, 2017*

(прогресуюча, пасіонарна) його частка готова до змін, але ще сумнівається, ніби очікує вибухової одночасності – «компаративного резонансу», або ж команди чи заклику від Природи, щоб *post factum* (лат.) самотужки оприлюднити свої метадумки. Осмислюючи віддалене майбутнє, діє в контексті думок Ф. Бекона [2]: марить новим *театром* і обговорює його в *площині* історії, а інша частка – масивне суспільне тіло – боїться про це й подумати, діє до переможного? кінця, експлуатуючи свою нішу, – тяжіючи до *своєї печери і роду*. Це саме стосується і української педагогіки. Можливо, через відсутність усвідомленості явних зв'язків між «посіяним зерном і зібраним урожаєм» в освітній галузі на ниві життя чиниться такий ціннісно-смисловий безлад.

Людський натовп планети (масова людина) продовжує боротьбу за конкретну життєву площу, продукує інстинкти, тварність, надлишки добробуту «на Титаніку»… Людей на планеті побільшало, але Людей серед людей стає все менше! Проте освітній урожай (продукт) – не лише суспільство, народ, що навчається, а і середовище його буття – *біосфера!*

3. Невпорядкованість наукових поглядів педагогів на стан і процес розвитку в цілому і по суті нівелює сучасну педагогічну організацію та її педагогічну функцію, утворюючи своїми діями, не просякнутими насамперед фундаментальною наукою (сфера наукових досліджень, зосереджена на пошуку основних законів природи, розумінні будови Всесвіту), горизонт подій, за межі якого не спроможна і тому не здатна «вирватися» оновлена парадигма знань. Як наслідок, поряд сформувалися і діють екзистенційні вихори в науці й не тільки. Педагогічна наука на рівні методик непоодиноко екзистенційно підійшла до розгляду аспектів людського існування на планеті, це помітно в шкільних практиках (більшість – на рівнях прийомів та засобів навчання) – виникли нова езотерика і екзотерика пізнання.

Нова езотерика передбачає специфічний погляд на внутрішньомістичну сутність людського життя, базуючись на традиційній освіті. Нерідко езотеричну психопрактику як «таємні знання» використовують замість наукового аналізу (від йоги, ошо, дзен-буддизму, бойових мистецтв до фрагментів сучасних наук: синергетика, теорія катастроф, теорія фракталів тощо). Проте цілісно вийти за горизонт реальності – зась.

Нова екзотерика складає по суті все те знання, що еластично доступне для інтересу людини як інформаційне поле. Нині особливо малеча (дошкільний вік) перебуває в полоні ІТ-технологій і їх продуктів – відбувається новий синтез езотерики і екзотерики пізнання. Як це відобразиться на дорослій свідомості та вплине на характер діяльності в майбутньому – ми ще не знаємо. Не помітно, щоб розробники інформаційної продукції діяли на засадах нової картини світу.

У цілому у XXI ст. мережевою стає функція комунікації, пізнання набуває величезного прискорення, утворюючи нову свідомість. Настав час масового спрощення освіти і сплутаності Я-траєкторій на тлі посилення методу її доставки до особистості спеціалістами високої кваліфікації, які теж опиняються в зоні спрощення. Виникає запитання – чи саме така освіта потрібна нині для пізнання?

Своїм «безопорним» безпосереднім (окрім оволодіння комп'ютером) проникненням в душу інформація як езотерична психопрактика стає небезпечною манною особливо для молодої особистості, дезадаптуючи людське життя в цілому. Звідси, фруструюча школа нерідко для зцілення «свого Я» залучає духовника – що на побутовому рівні є виправданим чинником втамування проблеми освіченості особистості. А учитель залишиться на узбіччі цивілізації…

4. Від стану ненауковості впливів найбільше потерпає педагог як найбільш чутлива до поглинання інформації система. Педагог при цьому стає «більш масовим, ніж більшість»! Відчуваючи це станом власного буття, окремі вчителі прагнуть змін, власного розвитку, занурюються в наукову сферу або в езотерику… На жаль, більшість пливе за течією, виховуючи своїм масовим прикладом ту ж таки масовість.

Упорядкувати цю стихію як складність у житті та як прояв ноосфери – космічної енергії в біосфері – покликана педагогічна організація конкретного екологічного сегмента або регіону біосфери (містить регіональний стиль розвитку культури) і цілеспрямована педагогічна дія на випередження освіти – втілення принципу космізації знань поряд з проникненням науки в усі рівні діяльності школи за запитом особистості.

Раніше ми писали, що регіон – територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремий район, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або сис-

тему міст), щільність населення спадає від центру до периферії. У той же час це – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору [9, с. 441]. Регіон біосфери тяжіє до свого відображення в змісті освіти школяра, а школа поряд з державним компонентом має отримати регіональний компонент освіти.

5. Учені-педагоги, які встигли і зуміли усвідомити роль і смисл ноосферних процесів, беруть на себе відповідальність по-новому осмислювати і означувати простір-час, – по-новому проявляють його гармонізацію і відповідність космічним законам. Проте в рудиментах *педагогічної системи* (виробники текстів, реалізатори текстів, споживачі текстів, управління процесом вироблення і реалізації текстів) «акваріум» педагогічної науки продовжує виробляння інструкцій поведінки для «океанічних риб» – і це стосується не лише України…

У наш час освіта переживає стан, який А. Тоффлер назвав ударом від зіткнення з майбутнім. Він також наголосив, що, незважаючи на зміну епохи, школи наполегливо тримаються зникаючої системи, а не намагаються ставати гармонійною складовою нового суспільства. При цьому їх енергія спрямована на підготовку людей минулої індустріальної епохи, готових до виживання в системі, яка перестане існувати раніше, ніж вони самі. Важливим є висновок А.Тоффлера, з яким ми повністю солідарні, про те, що уникнути «удару від зіткнення з майбутнім» вдасться, якщо лише створити постіндустріальну систему освіти [11].

6. Уточнимо, для означення освітньої мети можливі й діють одночасно певні типи світогляду, побудовані на взаєминах земної і небесної гармонії (для нового часу проблема виявлена Н. Коперніком), які слід звести до ієрархії, виробляючи принципи відбору і добору змісту освіти для сучасної школи:

1) нероздільна нез’єднаність земного і небесного, 2) домінанта земної гармонії над космічною, 3) домінанта космосу над земним устроєм, 4) синтез земного і космічного – новітня картина: передбачає вслід за філософією космізму запровадити педагогіку космізму.

Основна ідея руського космізму (М.Ф. Федоров [12], 1913 р. та ін.) – ідея активної еволюції, забезпеченої моральними почуттями і усвідомленням місії людини в складі розумного людства.

Методологічна цінність цього вчення в тому, що:

– по-перше, космісти позначили реальне зростання розриву між людиною і природою; філософія освіти «навчиться» помічати це лишень майже через століття, але не наважиться ставати філософією космізації знань;

– по-друге, космісти висловили необхідність нової моралі і етики для кризового стану людства (поглиблення кризи по-особливому активізувалося з середини XX ст. і не припиняється нині, поряд поглиблюється криза освіти);

– по-третє, висунули низку далекоглядних ідей, що стосуються нас сьогодні як педагогів для олюднення кризової людини, та особливо ідею ноосфери (В.І. Вернадський та ін.);

– по-четверте, космісти жили і діяли за своїми переконаннями, які по суті можуть складати певний морально-інтелектуальний імператив людини доби ноосфери;

– по-п’яте, перебуваючи в хаосі зародження нових інтелектуальних вихорів, космізм науково очолив розум планети і відвів людство від шляху самознищення.

Термін «педагогіка руського космізму» введено А.В. Хуторським у 1990 р. для позначення педагогічного напряму розвитку руського космізму.

З точки зору педагогіки космізму, через особистісну діяльність учень входить у відповідні сфери довкілля послідовно, крок за кроком, присвоюючи його історичний образ – втілює й водночас продовжує історію природи. Як наслідок, розвивається певним чином його внутрішній світ, відкриваючи дорогу зваженому запиту. Наповнюючи і тим самим розширюючи його, учень проникає в подальше – в зовнішній світ, усвідомлює його, вчиться орієнтуватися в нім на засадах схожості і розхожості образів реальності, на засадах протяжності, дискретності і неперервності простору-часу. Згодом вимальовується місія людини, *мета-ідеал самовиховання – якнайповніше виявити свій внутрішній потенціал,* **механізми ор-**

ганізації *персоніфікованої інтелектуальної еволюції* – інструменти розкриття і самореалізації особистості відповідно до індивідуальних можливостей та у співвідношенні з загальнолюдськими, світовими, вселенськими процесами (від «вселятися у Всесвіт», рос. «вселенная» – місце, куди вселяємося) аж до самоактуалізації [6].

Ідеї антропокосмізму поряд і над антропоцентризмом, активної еволюції індивіду, організації його персоніфікованої інтелектуальної еволюції, всеєдності, панетизму, екологічного і морального імперативів є пріоритетними в методології сучасної освіти для вироблення новітнього синтезу ентропійного і антиентропійного знання, щоб предМетність сприяла впізнанню Мети освіти особистісно й на далі.

Ідея ноосфери В.І. Вернадського як області єдності (гармонії) природи і суспільства, де розум і духовність є визначальними чинниками розвитку цивілізації, розвивалась в подальшому П.Г. Кузнєцовим, М.М. Мойсеєвим, А.Д. Урсулом та ін., – на порядку денному сучасної школи.

В українській філософії до ідеї космізму найбільше наблизився Г.С. Сковорода [10]. Спираючись на вчення Платона й будучи носієм народної філософії, він створив вчення про єдність Великого космосу та космосу людини. Якщо в людині діють ті ж самі закони, що і в Космосі, то Всесвіт може бути пізнаний через пізнання людини, що займається спорідненим трудом.

В.І. Вернадський вважав себе українцем, прагнув розглядати життя як елемент еволюції цілісного Космосу – Живу речовину. Людство у концепції В.І. Вернадського розглядається як частина біосфери, що активно на неї впливає. Розроблена ним ідея переростання біосфери у ноосферу вінчає концепцію еволюції матерії як Живої речовини у Всесвіті, оскільки дає пояснення процесу виникнення людської свідомості у процесі біоеволюції. Закон єднання людей (за В.І. Вернадським) вимагає служіння Суспільству – його єднальному началу – Розуму цивілізації, де *a priori* зосереджена вся природна організація – Космос [5].

Ідеї космізму В.І. Вернадського продовжував розвивати український біолог М.Г. Холодний [14], який вважав, що людина є невід'ємною частиною космосу, яка підкоряється його законам. Саме він увів до наукового обігу термін «антропокосмізм». На його думку, в людині жива природа досягла такого ступеня еволюції, на якому в її житті і подальшому розвитку починають набувати панівного значення розум, свобода волі та моральні ідеали. Завдяки цим своїм якостям людина сама стає одним з чинників подальшої еволюції природи. Активно впливаючи на природу, людина зумовлює її перетворення «відповідно до суспільної мети та інтересів». М.Г. Холодний вважав, що, досягнувши певного рівня зрілості, наукове пізнання отримує автономність, при якій його розвиток підпорядковується іманентним законам, внутрішній логіці фактів. Цим пояснюється вражаюча універсальність і єдність, властива науці, незважаючи на множину політичних режимів і державних форм в сучасному суспільстві. Спрямований у майбутнє оптимізм М.Г. Холодного звучить для нащадків, незважаючи на труднощі, як завдання йти вперед до Поставленої Мети: «Шлях важкий, але попереду вогні: *«Per aspera ad astra!»* («Крізь терни до зірок!») [14, с. 22–24].

7. Ноосферна освіта – своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну екологічну свідомість і духовну складову особистості одночасно – становить *ноосферний світогляд особистості*.

Його риси:

1) опора на ключові ідеї філософії космізму;

2) цілісність, інтегративність освіти, що охоплюється різними областями знань (наукове, гуманітарне, релігійне, філософське);

3) усвідомлення людиною себе часткою природи і свого місця в довкільному середовищі;

4) оволодіння нормами соціоприродної (ноосферної) етики, їх практичне запровадження [6];

5) проникнення науковою вірою життя як живої речовини;

6) освітологічне торжество єдності людей як громадян держави Земля з визнанням домінанти загального над індивідуальним в умовах культурної взаємодії культур (субкультур людей планети);

7) аксіома безсмертя особистості з її духовною здатністю до культурної взаємодії, що навчається відповідати своєму часу (становлення честі та гідності особистості: свобода волі у поєднанні з свободою вибору освітніх орієнтирів особистості для оволодіння собою та оволодіння соціальним статусом і напрямом розвитку як самоцінністю спорідненого труда).

Очікувана земна гармонія соціального з'явиться за умови освітологічного (науково-аргументованого в освіті) узгодження земного і космічного в царині біосфери як синтез структурно-функціональної і культурно-етичної парадигми наукового знання – основа гуманітарної парадигми. Біосфера – фундаментальне поняття біогеохімії, один з основних структурних компонентів організації Землі і навколоземного простору, сфера, в якій здійснюються біоенергетичні процеси і обмін речовин внаслідок діяльності життя.

Сьогодні настає час розширення (переходу) зони особистісної свідомості людини у сферу готовності до соціального впливу світу на хід земного життя засобами освіти, а отже, створеної і синхронно діючої в рамках природної системи (особистість – регіон біосфери – біосфера) природовідповідної особистісно орієнтованої системи навчання. Саме на такому «широкому екрані», як «біосфера», ми зможемо розпізнати відхилення, які чинить людина на своєму шляху розвитку, взаємодіючи з природою.

До принципів, деформація яких на рівні індивіда призводить до деградації людини з втратою гармонії, ми відносимо:

1) принцип становлення честі особистості: свобода волі у поєднанні зі свободою вибору освітніх (діють на засадах взаємообумоблення аксіологічних і онтологічних чинників) орієнтирів особистості для оволодіння собою;

2) принцип гідності особистості: оволодіння соціальним статусом і напрямом розвитку як самоцінністю спорідненого труда;

3) визнання загального над індивідуальним.

Компенсуюча функція щодо можливості схибити на шляху пізнання має протікати як **принцип педагогіки космізму** – синтез земного і космічного з пізнанням перебігу історичного процесу природи.

При цьому усвідомлення для педагогіки космізму проблеми **організації духу** як перетворювальної сили (за В.І. Вернадським), реальної, а не абстрактної, стає одним з найважливіших факторів у формуванні космічного світогляду. Водночас Природа й Людина в людині помістили педагогічний талант, що містить синергетичний потенціал – РОЗУМІННЯ як система переконань щодо правильності дії. Пам'ятаймо, без труда талант – феєрверк, на мить засліплює, а потім нічого не залишається (Р. Мартен дю Гар).

8. Для реальної педагогічної дії потрібна рушійна сила – сучасний вчитель: з відчуттям реальності, велика особистість, яка оволоділа собою і усвідомлена діяльність якої спрямована на культивування такої якості освіти, яка б дозволяла одночасно боготворити і космізувати особистість – синтезатор культурно-етичної і структурно-функціональної парадигми.

Критерієм досконалості педагогічної дії (постійний розвиток змісту форми в умовах упізнаності цілеспрямованості життя) стає виховання властивості пізнавального розуму безпомилково передбачати початок, перебіг, кінець того чи іншого явища природи, передбачати наступність і подальшу протяжність подій, є прагненням – що сам цінуєш, мислиш, усвідомлюєш – передати. Головними в арсеналі пізнання з метою цілісного аналізу явищ доцільно мати принципи: синхронізму, діахронізму, трофізму, золотого перетину.

Неточність визначення мети у педагогічній дії в цілому й у певній ланці навчання може ставати значним деструктивним впливом на сферу освіти, культури й життя людини. Тому навчання й освіту пропонується розглядати цілісно (системно), на засадах комплементарності, як взаємодоповнення – динамічний навчально-освітній простір.

Ще раз наголосимо, нині потрібна досконала педагогічна дія, що насамперед формує уяву освітньої мети і вдосконалює апарат, з допомогою якого особистість добуває знання із природи, опираючись на духовне начало.

9. У наш час формою гармонізації для забезпечення стійкого розвитку по суті стає **унікальна організація** – особистісно-соціоприродна еволюція, керована умовами еволюціонуючої (де життя виступає організованою самоорганізацію) соціо-еколого-педагогічної системи, що синхронно Космосу забезпечує дух революції малого світу – еволюціонуючу осо-

бистість, енергію життя, яку пробуджує, підтримує і спрямовує школа на засадах упровадження **принципу стійкості** (організації) **персоніфікованої інтелектуальної еволюції.**

У мистецтві й поетичній творчості Т.Г. Шевченка, одного з перших, хто звернув увагу на історичну пам'ять землі, тема древніх курганів, нашарувань минулого поєдналася з найголовнішим у автора – звільненням людського духу зверх усіх історико-часових розмежувань.

Для І.Я. Франка дух – це вічний революціонер, пов'язаний з енергією оновлення, що приходить на Землю, щоб розпочати весну і цим викликати на ній соціальні або ж духовні зсуви. В цій новій енергії – Майбутнє, Мрія, Мета – «поєднання історичного минулого» і «сучасності» в єдиний еволюційний процес. «Дух, наука, думка, воля не уступить пітьмі поля...». Філософ-поет вірить, що розвалиться «зла руїна» і настане новий день, прихід якого ніхто не зможе спинити, але для цього треба «не ридать, а добувати хоч синам, як не собі кращу долю в боротьбі» [13].

Для пізнання математики і природничих наук духовна сфера і спільність людей не обов'язкова, для пізнання гуманітарних наук духовна сфера є обов'язковою – утримує спільність, а для релігії духовна сфера – її сутність (за М.О. Бердяєвим) [3].

Віра надзвичайно суб'єктивний феномен, і тому людина вірить у те, що є їй вигідним. Головна мета школи – **навчитися жити**: тобто вміти добувати необхідне для життя, знати найбільш розумні відносини, розуміти краще соціальний устрій та, найголовніше, – **бути громадянином**. Все інше засвоюється у міру можливостей і бажань (за К.Е. Ціолковським). Сьогодні неможливо уявити сферу гностики без відображення космічного світогляду з координатами: **дух, наука, думка, воля…**

Проте до школи ці відображення доходять частково, еклектично, так само, як у давнину еклектикою по суті було складене генієм людини вчення про Природу. Встигати за часом (за Т. Куном) – втілювати час як наукову парадигму: сукупність філософських, загальнотеоретичних основ науки, систему понять і уявлень, які властиві конкретному періодові розвитку науки, культури, цивілізації [7]. Критично і відповідально мислити. Водночас наука сама займається підміною понять. Так, зокрема, «проявлене, непроявлене» трактує як «пізнане, непізнане».

10. Говорячи про ідеї космізму в освіті, було би неправильним розглядати лише питання змісту навчання – програм, підручників, навчальних планів. Цього замало. Знання мають два витоки: реальний світ (еволюція, пізнаємо через досвід) і віра – джерело духовного знання (інформація, корелює з терміном «мета освіти»). *«Vere»* – в перекладі з латинської – «істина», проте краще – шлях до істини. Віра не підтверджується цілісно експериментально, вона настає реально (суб'єктно) в духовний спосіб життя індивіда – без неї не наступить оновлена свідомість. Віра – підстава сподіваного, доказ небаченого, чуда. Щоби ти не робив за спиною у людей – ти робиш на очах у Бога, Космосу, Закону розвитку... **Через допущення постулату духовного ми зможемо виявити шлях до оновлення педагогічної свідомості**, гуманізація педагогіки є умовою покращання людини – сподівається своєю творчістю Ш.О. Амонашвілі [1].

В.І. Вернадський писав: «Лише завдячуючи умовностям цивілізації нерозривний і керований зв'язок усього людства з рештою живого світу забувається, і людина намагається розглядати окремо від живого світу буття цивілізованого людства. Але ці спроби штучні й нетривкі, коли йдеться про вивчення людства в загальному зв'язку його з усією природою [5, с. 13].

Проблеми розвитку свідомості є важливими аксіологічними, онтологічними, праксеологічними і гносеологічними проблемами для школи. Методологічні знання для учнів стають на часі як передпрофільні.

Свідомість не самодостатня: її формують і вона впливає, вона впливає і уточнює формуючу дію і т. д. Свідомість як простір-час еволюціонує в складі людства, становить певну структуру, протікаючи особистісним каналом від символу до знака (8 кроків – за О.Ф. Лосєвим [8]), по ходу уточнює ім'я речі: Бог, Природа, Всесвіт, Універсум, Матерія, Енергія,…, Сингулярність. При чому для соціуму всі імена речі в даний конкретний момент часу можуть актуалізуватись водночас. Концепція В.І. Вернадського знімає цю проблему терміном «Жива речовина». Пізнати її організацію і організувати самоорганізацію розуму – веління часу.

Отже, потреба нової педагогічної методології і реформа педагогічної освіти на часі. Саме вони є тим «плавильним цехом знань», де термін «треба» набуває усвідомлення «як саме» мислити і діяти в контексті, парадигмально. Педагогічна симфонія для прориву в нову реальність не відбудеться без організованого, сконцентрованого антропокосмічно поля наукового пошуку і координації зусиль на всіх рівнях педагогічної дії – лише за таких обставин «змія перестане з'їдати свого хвоста», а саме – позбуватися явища, коли педагогіка діє і не діє одночасно, забуваючи про складність системи «людина», знаннєво оминаючи її психологію як космічний феномен. Проблема внутрішнього світу людини – головна проблема сучасності, є ключовою до розв'язання всіх інших світових проблем і буде нею надалі...

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили. – М.: МЦР, 2002. – 672 с.
2. Бекон Ф. Сочинения: В 2 т. / Ф. Бекон. – М.: Мысль, 1971. – Т. 1. – 590 с.
3. Бердяев Н.А. О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
4. Богданов А.А. Всеобщая организационная наука: тектология / А.А. Богданов. – М.-Л., 1927. – Ч. 1, 2.
5. Вернадский В.И. Живое вещество / В.И. Вернадский; сост. В.С. Неаполитанская, Н.В. Филиппова. – М.: Наука, 1978. – 385 с.
6. Иванов С.А. Русский космизм и педагогіка развития ноосферного мировоззрения [Электронный ресурс] / С.А. Иванов. – Режим доступа: http://www.pandia.ru/text/77/337/66805.php
7. Кун Т. Структура научных революций: пер. с англ. / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
8. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.
9. Самодрин А.П. Формування навчально-освітнього простору регіону: монографія / А.П. Самодрин. – Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 456 с.
10. Сковорода Г.С. Твори: у 2 т. / Григорій Сковорода. – К.: АТ «Обереги», 1994. – Т. 1. – 528 с. – Т. 2. – 480 с.
11. Тоффлер А. Шок будущего / А. Тоффлер. – М.: АСТ, 2001. – 560 с.
12. Федоров Н.Ф. Философия общего дела. Т. 2 / Н.Ф. Федоров. – М.: Печатня А. Снегиревой, 1913. – 743 с.
13. Франко І.Я. Гімн. Замість прологу / Іван Франко // З вершин і низин: зб. поезій Івана Франка; друге, допов. видання. – Львів: Друкарня Наукового Товариства імені Шевченка під зарядом К. Баднарського, 1893. – С. 9–10.
14. Холодный Н.Г. Избранные труды / Н.Г. Холодный. – К.: Наукова думка, 1982. – 444 с.

References

1. Amonashvili, Sh.A. (2002). *Pedahohicheskaia simfoniia* [Pedagogical symphony]. Moscow, MTSR Publ., 672 p. (In Russian).
2. Bekon, F. (1971). *Sochineniia v 2-kh t.* [Compositions in 2 vol.]. Moscow, Mysl Publ., vol. 1, 590 p. (In Russian).
3. Berdiaev, N.A. (1993). *O naznachenii cheloveka* [The destiny of man]. Moscow, Respublika Publ., 383 p. (In Russian).
4. Bohdanov, A.A. (1927). *Vseobshchaia orhanizatsionnaia nauka: tektolohiia* [Universal organizational science tectology]. Moscow-Leninhrad, vol 1, vol 2. (In Russian).
5. Vernadskii, V.I. (1978). *Zhivoe veshchestvo* [Living matter]. Moscow, Nauka Publ., 385 p. (In Russian).
6. Ivanov, S.A. *Russkii kosmizm i pedahohika razvitiia noosfernoho mirovozzreniia* [Russian space art pedagogy and development of noosphere world]. Available at: http://www.pandia.ru/text/77/337/66805.php (In Russian).
7. Kun, T. (1975). *Struktura nauchnykh revoliutsii* [Structure of scientific revolutions]. Moscow, Prohress Publ., 288 p. (In Russian).
8. Losev, A.F. (1991). *Filosofiia. Mifolohiia. Kultura* [Philosophy. Mythology. Culture]. Moscow, Politizdat Publ., 525 p. (In Russian).

9. Samodrin, A.P. (2006). *Formuvannia navchalno-osvitnoho prostoru rehionu* [Formation of teaching and educational space in the region]. Kremenchuk, PP Shcherbatykh Publ., 456 p. (In Ukrainian).

10. Skovoroda, H.S. 91994). *Tvory u 2-kh t.* [Writings in 2 vol.]. Kyiv, Oberehy Publ., vol. 1, 528 p., vol. 2, 480 p. (In Ukrainian).

11. Toffler, A. (2001). *Shok budushcheho* [Future shock]. Moscow, AST Publ., 560 p. (In Russian).

12. Fedorov, N.F. (1913). *Filosofiia obshcheho dela : v 2-kh t.* [The philosophy of the common cause : in 2 vol.]. Moscow. (In Russian).

13. Franko, I.Ya. (1893). *Himn. Zamist prolohu* [Hymn. Instead prologue]. *Z vershyn i nyzyn : zbirnyk poezii Ivana Franka* [From peaks and lowlands : a collection of poems of Ivan Franko]. Lviv, Drukarnia Naukovoho Tovarystva imeni Shevchenka pid zariadom K. Badnarskoho, pp. 9-10 (In Ukrainian).

14. Kholodnyi, N.H. (1982). *Izbrannye Trudy* [Selected works]. Kiev, Naukova dumka Publ., 444 p. (In Russian).

Статья касается взгляда автора на педагогическую систему с позиции касательно ее, как педагогической организации, соответствия задачам нашего времени – расширения (перехода) зоны личностного сознания человека в область готовности для социального влияния мира на ход земной жизни.

Ключевые слова: образование, космизм, биосфера, регион, личность.

The article refers to the author's views on the educational system from the position regarding it as a pedagogic organization in compliance with the challenges of our time – expansion (transition) of human personal consciousness zone into the region of readiness for the social influence of the world on the course of life on Earth.

Key words: education, cosmism, biosphere, region, personality.

Одержано 3.03.2017.

УДК 159.9

Н.А. СОРОКА,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов №2 Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Харків)

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕРЕВАГ ЕМПІРИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Запропоновано аналіз матеріалів, присвячених емпіричній теорії навчання іноземної мови. Як ключове поняття такої теорії розглядається роль освітнього процесу майбутніх фахівців. Автор наголошує на важливості формування та розвитку усвідомлення студентами ролі вивчення іноземної мови з точки зору їх самосвідомості і самооцінки. Приділяється увага питанням сприйняття себе як суб'єкта навчання, можливості самостійно коригувати процес засвоєння інформації та ставити завдання для максимально ефективного засвоєння структури мови.

Ключові слова: емпіричний підхід у навчанні, когнітивні стратегії, комунікативний підхід, компетентність, усвідомлення себе як об'єкта навчання.

Постановка проблеми. Питання, які будуть розглянуті в цій статті, передбачають три основні підходи до погляду на поняття знань та усвідомлення емпіричного навчання, які доповнюють одне одного: 1) становлення людини як особистості, 2) процес навчання та 3) завдання навчання (знання, навички та ін.). Ці аспекти можуть розглядатися як три кути трикутника, що визначають поняття вивчення мови як освітнього процесу майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне навчання може розглядатися як модель навчання в межах цього трикутника, наголошуючи на необхідності урегульовувати інтуїтивний досвід із різними іншими шляхами його концептуалізації. Зазначене вище може бути наведено у вигляді діаграми (рис. 1).

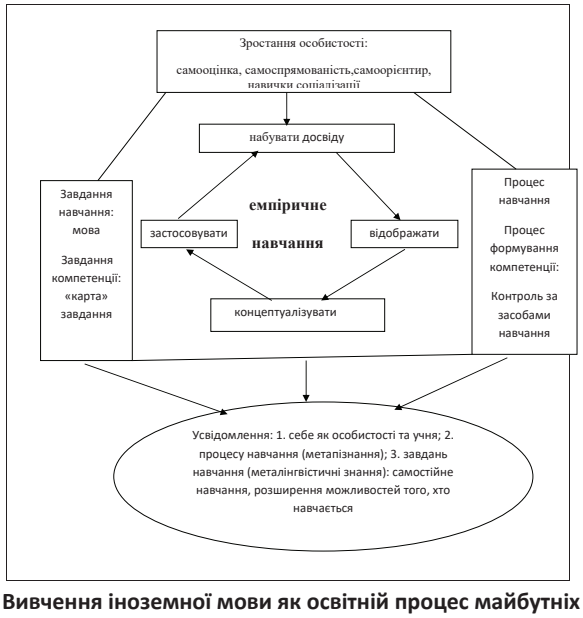

Рис. 1. Вивчення іноземної мови як освітній процес майбутніх фахівців

© *Н.А. Сорока, 2017*

Як видно з рис. 1, обізнаність тих, хто навчається, стосовно всіх зазначених аспектів навчання розглядатиметься як метод удосконалення та розширення здібностей і можливостей студентів на шляху до формування компетентного фахівця та особистості.

Вплив афективних факторів особистості на процес засвоєння мови достатньо важко відокремити лише задля того, щоб визначити вимір достовірної та дійсної інформації, але існують переконливі докази вважати, що ставлення до навчання та мотивація відіграють роль найважливіших провісників успішності. Як було зазначено вище, внутрішня мотивація виступає важливим елементом емпіричного навчання. Вона може розглядатися як загальне прагнення на шляху формування компетентності, самоспрямованості та самовизначення, яке складається з трьох первинних вимірів:

– бажання та очікування виклику;
– бажання незалежної майстерності;
– допитливість або зацікавленість.

Внутрішня мотивація особистості буде зростати відповідно до того, як збільшуватиметься ступінь сприйняття інформації людиною та усвідомлення нею її компетентності. Людині, яка вивчає мову, необхідно отримувати позитивний досвід стосовно того, що саме комунікативно вона може робити з отриманими мовними знаннями навіть на початкових етапах вивчення мови. Відчуття успіху значно сприятимуть підвищенню її впевненості в собі. Значною мірою визначення проблеми може підлягати сумніву, акцентуючи на тому факті, що компетентність формується через та завдяки впевненості особистості в собі. Формування поняття самовпевненості також тягне за собою інтернаціоналізацію критеріїв успіху. Цьому сприяє методика навчання, спрямована на заохочування осіб, які навчаються, до процесу опанування знань через усвідомлення власних успіхів на шляху оволодіння мовою як самостійно, так і в групових формах колективного навчання.

Отже, надзвичайно важливими характеристиками виступають такі показники, як усвідомлення особистості себе як об’єкта навчання, її самосвідомість та адекватна самооцінка, які знаходяться у тісному співвідношенні з успішним засвоєнням мови як іноземної. Опанування мовою вимагає спроможності та завзяття впоратися з невідомим, долати двозначність і іноді не боятися виглядати недосконалим і навіть ставитися до своїх помилок жартома. Людина з адекватною самосвідомістю зазвичай порається із зазначеними вимогами набагато краще. Така точка зору висвітлювалась Стерном [1, с. 380], який стверджував, що особистість, яка здатна сприймати із толерантністю та терпимістю розчарування від двозначності, має більше шансів на успіх, ніж людина, котра відчуває розпач та неспроможність приймати рішення у неоднозначних ситуаціях.

Така терпимість є надзвичайно важливою на початкових стадіях вивчення іноземної мови, коли особа зіштовхується із непередбаченістю, новизною та певними ситуаціями неможливості розв’язати проблему в процесі опанування новою лінгвістичною системою. Оволодіння новими знаннями та поняттями завжди потенційно викликає страх та сумніви. Студенти з високою самооцінкою меншою мірою відчувають на собі вплив таких негативних емоцій. Особи, впевнені в собі, мають перевагу відсутності страху перед невідомими ситуаціями або помилками порівняно із тими, хто надзвичайно схвильовано та із застереженнями сприймає інформацію зовні, і, тим самим, перша категорія є більш відкритою до ризику та готовою випробовувати новий та непередбачуваний досвід. Когнітивні фактори, таким чином, відіграють головну роль у процесі вивчення іноземної мови. Але, як зазначає Стерн [1, с. 386], емоційний компонент є одним із головних, а іноді виступає навіть більш значущим в процесі вивчення мови, ніж когнітивні навички, які визначаються шляхом оцінювання природних здібностей особистості.

Самоспрямованість особистості визначає її ставлення до навчання, коли студент бере на себе все більш зростаючу відповідальність за прийняття рішень в процесі засвоєння інформації, але не втілює такі рішення самостійно. Існують різні ступені самоспрямованості, які безпосередньо залежать від ставлення до навчання та спроможності самостійно організувати і керувати процесом опанування мовою тих, хто навчається. Отже, ми спостерігаємо постійний зв’язок між самосвідомим і самоорієнтованим навчанням та тим, яке реалізується під впливом зовні (з боку вчителів, батьків тощо). Певною мірою якщо студент спроможний відчувати власне зобов’язання виконувати завдання за відсутністю безпосереднього

контролю з боку викладача, він виявляє різні ступені автономії. Абсолютно автономний студент повністю відповідає за прийняття рішень, їх втілення та оцінювання результатів та наслідків без будь-якого втручання з боку викладача. З розвитку такої незалежності випливає питання: чи спроможні студенти самостійно керувати своїм процесом навчання? Вони повинні отримати розуміння і усвідомлення процесу вивчення мови, щоб бути спроможними розвивати свої навички свідомо і організовувати свої навчальні завдання.

Підвищення рівня усвідомлення процесу навчання з боку студента є ключовим елементом на шляху до розвитку автономного навчання. Свідоме відображення досвіду навчання і спроможність поділяти такі відображення з іншими студентами у спільному груповому навчанні роблять можливим підвищити обізнаність особи у процесі засвоєння знань. Обов'язок викладача полягає у наданні студентам необхідної інформації та їх підтримці у відповідних ситуаціях. Таке керівництво над особами, що навчаються, залучає себе інформацію про стратегії навчання, а на більш високих рівнях абстрагування – метакогнітивні знання про навчання.

У процесі вивчення другої (іноземної) мови студентам необхідно опанувати стратегіями навчання та різними типами поведінки мовного навчання [2, с. 6–7]. Стратегії є проблемно-орієнтованими, тобто студенти користуються ними задля того, щоб відповідати потребам навчання. Вони являють собою техніки керування пам'яттю, які використовуються тими, хто навчається, задля спрощення засвоєння, зберігання, пошуку та використання інформації. З часом стратегії змінюються і удосконалюються як результат обізнаності студентів розв'язувати проблеми. Такі стратегії можуть дійти автоматизму і функціонувати без свідомого контролю. Але в той же час вони можуть стати предметом свідомого спостерігання й обізнаності і, як результат свідомого зусилля, бути модифікованими. Чим більше «стратегічних знань» отримують студенти стосовно стратегій навчання, тим більше, вважається за можливе удосконалювати визначені стратегії шляхом вивчення нових технік керування пам'яттю, що робить їх більш успішними на шляху вивчення мови. У працях видатних психологів XX століття було доведено, що такі когнітивні стратегії, як ключові техніки вивчення словникового запасу, стратегії візуалізації та методики фізичної відповіді набули надзвичайної актуальності у викладанні іноземних мов [4, 7, 8].

На відміну від конкретних завдань когнітивних стратегій, загальні навички навчання мають більш широке застосування як допомога тим, хто навчається, опанувати контролем всього процесу вивчення мови через обмірковування характеру навчання. Розуміння різних підходів у використанні механізмів пам'яті в процесі вивчення мови відкривають студентам нові можливості та допомагають їм зробити усвідомлений вибір, винаходячи найбільш ефективні методи оволодіння мовою. Існують всі підстави вважати, що студенти, успішні на шляху опанування мовою, використовують широкий спектр стратегій, які допомагають їм у засвоєнні нових мовних навичок.

У межах експериментальної теорії навчання основною частиною мовної підготовки студента визначається та, що включає в себе циклічний процес оволодіння практичним досвідом стратегій навчання та метакогнітивних знань, через усвідомлення певного досвіду та його концептуалізацію, що гарантує отримання усвідомленого розуміння знань.

Можна припустити, що неоднорідні за рівнем підготовки групи спільного навчання надають можливості створити позитивну атмосферу в аудиторії через спілкування, пропонуючи студентам можливість порівнювати та протиставляти методи навчання, притаманні та звичні кожному з них, і отримувати більш глибоке розуміння самих процесів та участі в них. Отже, спроможність обмірковувати та обговорювати процес навчання є дуже корисним. Для завершення циклу студентам можна запропонувати провести експеримент із використання різних видів їхньої пам'яті для того, щоб отримати новий емпіричний досвід для міркувань. Наприклад, щоб ознайомитись із стратегіями вивчення словникового запасу, перед студентами ставлять завдання засвоїти певну кількість лексичних одиниць мови, яка вивчається, шляхом використання різних типів мнемонічних технік. Пояснення стосовно логічного обґрунтування вибору використаних технік допоможе тим, хто навчається, зрозуміти, чому вони працюють над поставленим завданням, і зробити персональний вибір відповідно до того, що їм вважається найбільш продуктивним і успішним в процесі засвоєння мови.

Подібне вивчення перетворюється на явище, яке психолог Венден [3] визначив як педагогічна автономія, тобто набуття навичок та знань, необхідних, щоб навчитися організовувати процес навчання та навчатися самостійно. Студенти можуть стати обізнаними як ті, хто навчається іноземної мови, лише тоді, коли вони навчаться виконувати навчальні завдання раціонально і компетентно. Формування умінь учитися є першим кроком, який може допомогти розвіяти усі міфи стосовно процесів навчання і, як наслідок, підвищити впевненість і компетентність студента. Студент, у якого відсутні метакогнітивні знання, по суті являє собою студента без цілі, спрямованості та спроможності переглядати та оцінювати свою успішність. Особи, які навчаються, не є «чистими аркушами», які поглинають нову мову, вони можуть навчатися та засвоювати інформацію цілеспрямовано.

Розуміння навчальних завдань студентами може розглядатися як своєрідна карта завдань. Користуючись відомими метафорами із сфери спортивного орієнтування, таке розуміння може бути порівняним із топографічною картою місцевості. Задля того, щоб уміти користуватися подібними картами, необхідно володіти достатніми знаннями топографічних символів та вміти зіставляти та парувати карту з навколишнім простором. Споряджена такою картою, необхідною грамотністю та компасом людина з легкістю буде досліджувати і насолоджуватися новими незнайомими територіями і, відповідно, вірно знайде свій шлях.

Подібним чином, особам, які вивчають іноземну мову, вкрай важливо знати та усвідомлювати «територію та простір» іноземної мови: з яких елементів вона складається, яким чином вони взаємопов'язані та розташовані, які існують і можуть утворюватися комбінаторні варіанти їх вживання та використання, які саме елементи використовуються найчастіше та які схожості та розбіжності існують між рідною мовою, та тією, яка є предметом вивчення. Така інформація допоможе утворити певний порядок із хаотичної, на перший погляд, первинної інформації, яку повинен зіставляти студент в процесі опанування іноземною мовою. Порядок і структурування, у свою чергу, створюватимуть передбачуваність, і, таким чином, сприятимуть спрощенню переробки та сприйняття інформації у міру того, як студенти будуть робити евристичні припущення стосовно форми та змісту повідомлень. Усвідомлення завдання виступає як рамки, в яких особа може інтегрувати новий мовний досвід і відчувати себе більш обізнаною в момент зіставлення та аналізу нових мовних елементів. В особи з'являється відчуття здатності певною мірою опановувати ту незнайому територію, куди вона тільки намагається ступити.

Для осіб, які вивчають мову, надзвичайно корисно і важливо знати, яким чином можна зрозуміти мовленнєве спілкування, яким чином відповідні властивості мови, що вивчається, можуть біти проаналізовані усвідомлено, і які нові елементи містить в собі іноземна мова. Так обізнаність, відома як мета лінгвістичні знання, може існувати на різних рівнях мовної досвідченості. Разом з цим особам, які вивчають мову, слід усвідомлювати поняття ризику в процесі її використання. Ситуація ризику може бути визначена як випадок, коли індивід повинен приймати рішення, що містять невизначеність результату і певну можливість невдачі [5, с. 39]. Мається на увазі, що ймовірність ситуацій ризику підвищується в ситуаціях, коли особи, що навчаються, зіткаються із складними завданнями і його невиконанням. Комунікативний підхід передбачає використання подібних проблемних ситуацій у світлі відомого вислову: «Не ризикнеш – не здобудеш».

У реальних ситуаціях користування іноземною мовою студенти, звичайно, будуть зіткатися з такими ситуаціями та завданнями, де їхні мовні навички не будуть адекватними чи для розуміння повідомлень, чи для формулювання власних понять на бажаному рівні досвідченості. Таким чином, вони наштовхуються на неузгодженість між їхніми комунікативними навичками та намірами. Щоб вирішити таку проблему, котра виникає через недостатнє знання мови, особи, що навчаються, обиратимуть та застосовуватимуть різні види комунікативних стратегій, які можуть розглядатися як «потенційно свідомі плани вирішення того, що індивід визначає для себе як проблему на шляху досягнення певної комунікативної мети» [6, с. 36].

Участь студента у виконанні завдання, як і усвідомлення ним самого завдання, виступають важливими факторами для успішного навчання. Матеріали та завдання не можуть гарантувати абсолютної успішності процесу навчання; головним питанням стає, що саме

студенти можуть робити з цим матеріалом. Надзвичайно важливо розуміти, що і як особа, яка навчається, робить з інформацією на вході, щоб на виході було здобуто особисту значущість цього матеріалу, незалежно від того, наскільки незначними є такі модифікації або розробки на початкових стадіях. Початкова інформація, яка не опрацьовується студентами, не буде нести суб'єктивного сенсу, весь процес на виході не отримає жодного бажаного результату. Більшою мірою таке явище підпадатиме під визначення «пропускна здатність» – результат на виході, який є не чим іншим, ніж незмінена початкова інформація, яка абсолютно не зачіпалася і не була засвоєною студентом. З комунікативної точки зору, емпіричне навчання передбачає заохочування аутентичного користування мовою осіб, які навчаються, з їх активною участю. Студент стає учасником ситуацій використання мови в реальному житті, усвідомлює причини читання певних текстів або необхідності слухання носіїв мови. У плані усного мовлення взаємодія зазвичай обмежується невеликою кількістю учасників спілкування, ролі та значеннєве наповнення комунікативних ситуацій постійно обговорюються. Ролі співрозмовників можуть швидко змінюватися, і діалоги не мають вигляд таких «бездоганних», як, наприклад, кліше з підручника: люди можуть сумніватися у своїх висловах, може виникати певне непорозуміння одного іншим, партнери звертаються за поясненнями та перевіряють свої трактування, переривають інших, їх можуть відволікати люди або події.

Вищезазначена дискусія піднімає питання ролі навчання граматики в процесі вивчення іноземної мови. Спостерігається певна напруженість між свідомим чітким знанням правил та використанням мови у спілкуванні на рівні автоматичного використання граматичних правил. Перший тип знань може бути охарактеризованим як декларативні знання («знаю - що»), в той час як автоматизація мовних навичок залучає до себе те, що називається процесуальні знання («знаю – як»). Послідовність традиційного навчання будується на принципах від презентації та викладання правил до застосування і використання їх на практиці, намагаючись досягти автоматизації, тобто від декларативних до процесуальних знань. Така точка зору біла змінена заявою відомого вченого Крашена [7], який стверджував, що формальне навчання правил повинне бути зведеним до мінімуму із зміщенням акцентів із свідомого вивчення на несвідоме засвоєння. Однак такий підхід можна вважати досить штучним, оскільки процес засвоєння будь-якої інформації на початковому етапі завжди буде більш чи менш свідомим. Нові асоціації в процесі засвоєння інформації являють собою контрольовані процеси, що вимагають свідомих зусиль навчання. Такі контрольовані процеси ставлять вимоги до короткострокової пам'яті, і їх автоматизація – це не що інше, як поступова інтеграція засвоєних свідомо на первинних етапах навчання елементів навичок. Свідоме вивчення правил, таким чином, може розглядатися попередником і передвісником формування навичок [8].

Замість того, щоб вважати, що декларативні та процесуальні знання у процесі засвоєння мови є незалежними та окремими, на наш погляд, більш доречно припускати, що вони констатують певний різновид узгодження. Фаєрх [6, с. 126] визначав такі етапи узгодження від неявних до чітко визначених правил:

1. Особа, яка навчається, використовує правило, але не замислюється над його використанням;
2. Особа, яка навчається, може визначати, чи використовується певна одиниця мови відповідно до правила;
3. Особа, яка навчається, може перефразувати та пояснити правило власними висловлюваннями;
4. Особа, яка навчається, може пояснити правило за металінгвістичних умов.

Комунікативне користування мовою є результатом неявних, неусвідомлених знань, в той час коли презентація правил породжує чітко визначені та свідомі знання. Останній вид знань може стати нечітким через автоматизацію, таким же чином і нечіткі знання можуть перетворитися на чітко визначені завдяки підвищенню розуміння.

Емпіричне навчання передбачає, що вивчення правил може розглядатися як процес переробки знань, який поступово приводить до їхньої інтернаціоналізації. Коли він переходить від процесуального до декларативного вивчення, особи, які навчаються, спочатку забезпечуються досвідом мовної інформації через конструктивне використання мови в при-

родних контекстах. На цій стадії структурні правила формально не презентуються і не викладаються, надаються лише їхні пояснення рідною мовою. З правилами спочатку ознайомлюються як з лексичними одиницями, стимулюючи таким чином засвоєння рідної мови (наприклад, дієслова go та went вивчаються окремо). Особа, яка навчається, спостерігає і розмірковує над цим процесом, поступово усвідомлюючи систематичні зв'язки між різними лінгвістичними формами та, можливо, формулює первинні неявні правила та робить свої власні узагальнення (наприклад, speak – speaked як форма минулого часу дієслова). Вони можуть перевірити правильність застосування правил, звертаючись до викладача. Формальна презентація системи мови буде запропонована лише після того, як студенти отримають певний значний обсяг досвіду використання правил, що проявить себе свідомим використанням мови у доречних контекстах. Явне розуміння правил надасть студентам можливість користуватися ними свідомо. Щоб досягти автоматизації такого процесу, правила мають використовуватися в нових контекстах для того, щоб отримати нову емпіричну інформацію, яка базуватиметься на власному досвіду тих, хто навчається. Відповідно до моделі Колба [8] емпіричний цикл засвоєння інформації графічно може мати такий вигляд (рис. 2):

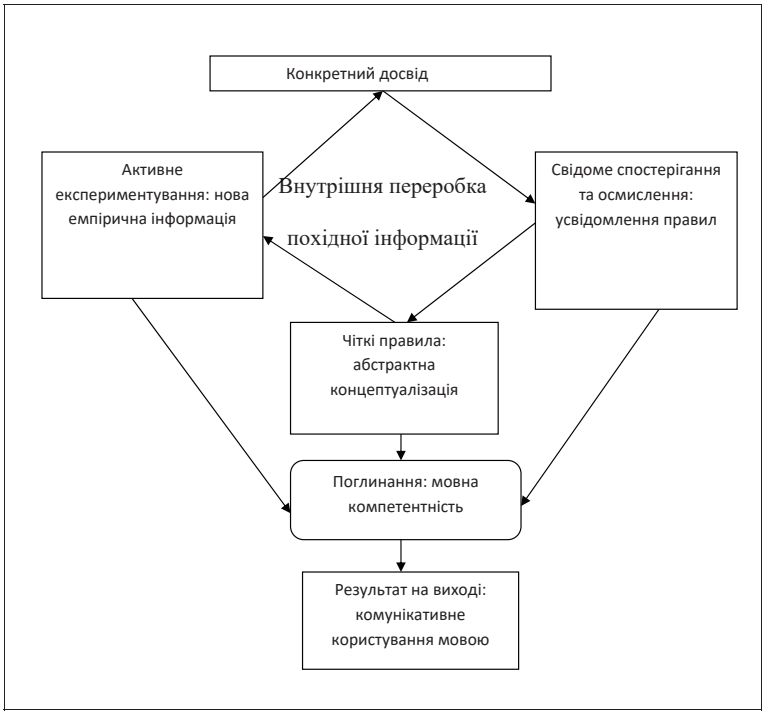

Рис. 2. Емпіричний цикл засвоєння інформації

Відповідно до запропонованої моделі від осіб, які вивчають мову, вимагається постійна переробка досвіду, міркувань, концептуалізація та активне експериментування. Так само, як правила без достатнього емпіричного елементу залишаються лише оболонкою без суттєвого наповнення мовною інформацією, досвід, який не стає підґрунтям навчання та його концептуалізації, не приведе до контрольованого та логічно структурованого навчання. Усвідомлення отриманої інформації, в свою чергу, має бути спрямованим на нове, удосконалене розуміння подальшого досвіду (наприклад, speak – spoke як частина усвідомлення системи утворення минулого часу дієслова). Таким чином, вивчення мови являє собою безперервний процес переробки нової інформації, спрямований на глибоке розуміння та зростаючий автоматизм всієї системи. Якщо триває свідомий процес вивчення, компетентність осіб, які засвоюють іноземну мову, буде зростати та поширюватися, і він чи вона будуть здатні опановувати мовну інформацію, яка поступово та постійно ускладнюється. З іншого боку, в осіб, які виснажені процесом вивчення мови і досягли так званої психологічної та фізіологічної межі навчання, здобута раніше компетентність

буде зменшуватися як результат відсутності можливостей та мотивації конструктивного користування мовою.

Висновки. Отже, запропонований вище аналіз інформації надає можливість зробити такі висновки. Емпірична теорія вивчення іноземної мови передбачає, що такий процес може стати ефективним у тому випадку, якщо до нього залучені такі базові положення:

1. Мовна інформація з початкових етапів вивчення мови повинна бути чітко структурованою та обґрунтованою, спрямованою на розуміння змісту текстів. Саме це призводить до використання мови як засобу вивчення предметної інформації, а не вивчення мови заради мови.

2. Засвоєння структури мови особою, яка навчається, і чітке викладання системної структури мови, яка вивчається, мають бути спрямовані на свідомий контроль опанування мовою.

3. Результат навчання має вигляд широкого та чітко структурованого обсягу мовної інформації на виході, що важливо для продуктивного користування мовою задля інтерактивної комунікації.

4. Коригувальний зворотний зв'язок з боку викладачів та наставників, тобто інформація про формування компетентності в межах мови, яка вивчається, спрямований на інтернаціоналізацію критеріїв засвоєння та грамотне користування мовою через самооцінку і роботу в групах спільного колективного навчання.

Таким чином, вивчення мови має вигляд безперервного процесу, спрямованого на поступове налагоджене розуміння системи та доведеної до автоматизма можливості користуватися нею у різних видах спілкування і використовувати її у різних практичних прикладних аспектах.

Список використаних джерел

1. Stern, H.H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H.H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 592 с.

2. Wenden, A. Incorporating learner training in the classroom // A. Wenden and J. Rubin (eds.) / Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs. – N.J.: Prentice-Hall, 1987.

3. Chamot, A. The learning strategies of ESL students// A.Wenden and J. Rubin (eds.)/ Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.

4. O'Malley, M. and Chamot, A. Learning Strategies in Second Language Acquisition / M. O'Malley, A. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

5. Beebe, L.M. Risk-taking and the language learner / L.M. Beebe // H. Seliger and M. Long (eds.)/ Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

6. Fǽrch., C. Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. / C. Fǽrch. // G. Kasper (ed.) Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. – Aarhus: University Press, 1986

7. Krashen, D. Applications of psycholinguistic research to the classroom// J.C.Richards and M.H. Long (eds.) Methodology in TESOL. – Rowley, Mass.; 1987.

8. Kolb, D. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs / D. Kolb. – N.J.: Prentice-Hall, 1984.

References

1. Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford, Oxford University Press, 529 p.

2. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). (1987). Incorporating learner training in the classroom. Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

3. Chamot, A. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). (1987). The learning strategies of ESL students. Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

4. O'Malley, M. & Chamot, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.

5. Beebe, L.M. In H. Seliger & M. Long (Eds.). (1983). Risk-taking and the language learner. Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass., Newbury House.

6. Fǽrch, C. In G. Kasper (Ed.). (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus, University Press.

7. Krashen, D. In J.C. Richards & M.H. Long (Eds.). (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. Methodology in TESOL. Rowley, Mass.

8. Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Предлагается анализ материалов, посвященных эмпирической теории изучения иностранных языков. Центральным понятием данной теории выступает роль обучения будущих специалистов. Автор акцентирует важность формирования и развития у студентов осознания роли изучения иностранного языка с точки зрения их самосознания и самооценки, восприятия себя как объекта обучения, возможности самостоятельно корректировать процесс обучения и ставить задачи для максимально эффективного усвоения структуры языка.

Ключевые слова: когнитивные стратегии, коммуникативный подход, компетентность, осознание себя как объекта обучения, эмпирический подход в обучении.

The article is based on the analysis of experiential theory of foreign language learning. A central notion of this theory is learner education, which emphasizes the importance of helping learners to develop awareness of their learning in terms of three types of knowledge: their self-concept and view of their role as a learner, the process of learning and the learning task. It belongs to the philosophy of learner-centered instruction which gives detailed justification of the twin focus on the language content and the learning process.

Key words: awareness of oneself as person and learner, cognitive strategies, communicative approach, competence, experiential learning.

Одержано 14.02.2017.

УДК 811.111:379.85

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ЕКСПЕРІЄНЦІЙНІ ВИДИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНСТРУКТИВІСТСЬКОМУ ПІДРУЧНИКУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

У статті аналізуються структура розділів підручника з англійської мови для студентів спеціальності «Туризм». Підручник будується на засадах конструктивізму, тобто такої організації навчального процесу, яка забезпечує студентам мимовільне оволодіння мовою через участь у іншомовній професійній комунікації, що розгортається у ході виконання навчальних завдань, де моделюється професійна діяльність майбутнього фахівця. Ці завдання виконуються в експерієнційних видах навчальної діяльності, які й забезпечують моделювання професійної діяльності і професійної іншомовної комунікації, даючи студентам можливість мимовільно опановувати іноземну мову професійного спілкування через практичний досвід (experience) участі у такому спілкуванні. Наводяться приклади всіх видів експерієнційної навчальної діяльності, що використовуються в усіх розділах підручника у відповідності до підрозділів кожного розділу.

Ключові слова: підручник з англійської мови, спеціальність «Туризм», конструктивізм, експерієнційні види навчальної діяльності.

Постановка проблеми. Для свого економічного зростання Україна потребує всебічного розвитку індустрії туризму, особливо міжнародного туризму, як однієї з найбільш рентабельних галузей національної економіки. Усвідомлення цього факту привело до того, що все більше вишів розпочинають підготовку фахівців за спеціальністю «Туризм» і все більше абітурієнтів обирають саме цю спеціальність як свою майбутню професію. Але якщо йдеться про міжнародний туризм, справжнім професіоналом у названій галузі можна стати лише при дуже високому рівні володіння іноземною мовою, перш за все англійською як мовою міжнародного спілкування.

Якісна іншомовна (англомовна) підготовка студентів спеціальності «Туризм» вимагає як першу і обов'язкову умову наявність якісного підручника, який би, перш за все, був розроблений саме для професійної мовної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі (навчання мови для суто професійних цілей і професійного спілкування), а не для навчання загальновживаної мови. По-друге, такий підручник має бути побудованим на базі найновіших та найпередовіших вітчизняних та зарубіжних досягнень у галузі навчання іноземних мов для професійних цілей. Нарешті, по-третє, потрібний не зарубіжний (хоча б і найкращий) підручник з англійської мови для фахівців туристичної галузі, а підручник саме вітчизняний, у якому були б повністю взяті до уваги особливості праці майбутніх українських менеджерів туризму, особливості їх підготовки та менталітету, особливості їх навчання у ВНЗ.

Такого підручника в Україні ще немає, і його створення вимагає вирішення численних наукових, методологічних, методичних і практичних питань. Заради вирішення цих питань і створення такого підручника в Університеті імені Альфреда Нобеля був розпочатий відповідний проект, який зараз наближається до завершення. Кінцевим результатом проекту буде вже майже підготовлений підручник «*Tourist Matters*» («Туристичні справи»), опису якого, разом з аналізом методики, покладеної в його основу, присвячена ця стаття.

© *О.Б. Тарнопольський, 2017*

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В основу розробки підручника був покладений описаний у літературі конструктивістський підхід, який у навчальний практиці реалізується через експерієнційні види навчальної діяльності. Саме цей підхід і ці види навчальної діяльності розглядалися як найпередовіші та найбільш ефективні серед досягнень сучасної методики навчання іноземних мов для професійних цілей.

Конструктивізм, що широко використовується у сучасній педагогіці вищої школи, лише відносно нещодавно був включений до арсеналу підходів, на яких може базуватися та чи інша методика викладання іноземних мов [4; 6], зокрема і перш за все, методика викладання іноземної (англійської) мови для професійної комунікації [9]. У навчанні англійської мови для професійних цілей конструктивістський підхід можна визначити як специфічну побудову професійно орієнтованого мовного курсу у немовному ВНЗ, яка дає студентам можливість мимовільно оволодівати навичками та вміннями англомовної професійної комунікації через види навчальної діяльності, що моделюють професійну діяльність, причому остання здійснюється засобами іноземної мови [9].

Вже був розроблений і описаний у літературі практичний шлях реалізації конструктивістського підходу в курсі англійської мови для професійного спілкування у немовних ВНЗ. Він пролягає через так зване експерієнційне навчання (*experiential learning*) з властивими йому експерієнційними видами навчальної діяльності [5; 8; 9]. Експерієнційні види навчальної діяльності дозволяють засвоювати навчальну інформацію через досвід (*experience*) її використання у реальній або змодельованій практичній професійній діяльності (у наших умовах у змодельованій англомовній професійній комунікації), що, власне, і реалізує у навчальній практиці вимоги конструктивістського підходу.

Одним з найбільш типових видів експерієнційної навчальної діяльності у навчанні іноземних мов для професійного спілкування, який доцільно навести як приклад, є іншомовна ділова гра [7], особливо так звана безперервна ділова гра, в якій увесь навчальний процес об'єднується єдиним сюжетом (у нашому випадку розробки мовного курсу для фахівців у сфері туризму цей сюжет може бути пов'язаним зі створенням студентами власного уявленого туристичного агентства, в якому вони, нібито, працюють, розігруючи ділові та рольові ігри, що відображають його повсякденну діяльність) [2; 10]. У такій грі як формування навичок та вмінь іншомовного професійного спілкування, так і засвоєння потрібного для такого спілкування мовного матеріалу здійснюється мимовільно через іншомовне професійне спілкування і саме у ньому. Крім ділової гри, є й багато інших видів експерієнційної навчальної діяльності, які надалі будуть обговорені у цій статті, **метою** якої є їх аналіз у нерозривному зв'язку зі створюваним підручником з англійської мови для майбутніх фахівців у сфері туризму.

Виклад основного матеріалу. З наведених вище загальних положень щодо організації експерієнційної навчальної діяльності студентів зрозуміло, що її проведення для мимовільного формування у ній навичок та вмінь іншомовного професійного спілкування вимагає досить високого рівня володіння мовою загального вжитку в тих, хто навчається. Інакше, без спеціальних вправ для розвитку лексичних, граматичних та вимовних навичок, реалізувати, наприклад, іншомовну комунікацію у вищезгаданій діловій грі стане практично неможливим через недостатнє володіння студентами базовим мовним матеріалом і навичками його використання. Тому розроблюваний підручник, що побудований на засадах конструктивізму і базується на експерієнційних видах навчальної діяльності, можливо застосовувати тільки після того, як студенти досягли принаймні середнього рівня (рівня «незалежного користувача», або B1+/B2 за *Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти* [1]) у володінні загальновживаної англійської мови (General English). Для умов немовного ВНЗ це означає початок використання підручника з II курсу, коли на заняттях з англійської мови власне і починається вузькопрофесійна спеціалізація з мовної підготовки.

Підручник «*Tourist matters*» («*Туристичні справи*») розрахований на 144 години аудиторних занять (72 двогодинних заняття по два заняття на тиждень) і таку ж кількість годин позааудиторної самостійної роботи. Він складається з 12 тематичних розділів (*Units* – по 5-6 двогодинних аудиторних занять на кожний *Unit*), об'єднаних у 4 модулі (по три розділи на модуль), за кожним з яких йде одне повторювально-контрольне заняття. Теми розділів відображають усі основні аспекти професійної діяльності менеджерів туризму (наприклад, вибір готелів для «своїх» туристів,

туристичних маршрутів для них і засобів транспортування к місцю початку маршруту і назад додому, участь у туристичних ярмарках, забезпечення туристів харчуванням тощо).

Кожний розділ (Unit) поділяється або на п'ять підрозділів (тоді розділ опрацьовується за 5 аудиторних занять – по одному заняттю на підрозділ), або на шість – і тоді кількість аудиторних занять, що відведені на розділ у цілому, дорівнює шести. Підрозділи носять назву *Кроки* (*Steps*). Опис видів експерієнційної навчальної діяльності в кожному з Кроків розділу становить зміст усього подальшого викладення.

Перший з Кроків має назву *Introductory definitions* і призначений для комунікативного вступу до професійної теми через активізацію фонових знань студентів та надання їм інформації про базові поняття і визначення з неї. Робота зазвичай починається з мозкових штурмів та/або дискусій у малих групах стосовно цих базових понять, на основі чого кожна мала група робить коротку презентацію щодо своїх висновків. Наприклад:

> *Professionals in the field of tourism are most broadly divided into tour operators and travel agents. How would you formulate what each of them does? Try to define the jobs of a tour operator and travel agent in the most concise, comprehensive, and scientific manner and speak about their functions. Discuss and define the similarities and differences of these two basic professions in tourism. Discuss your definitions in the … groups of three or four students (*10 minutes*). Then, every group is supposed to give their definitions for the benefit of the whole class (every student in the small group should say something concerning those definitions). Discuss all the definitions given by different groups and choose the best ones that satisfy everybody (*15 minutes*).*

(Unit 1, тема: «*Tour Operators and Travel Agencies*»)

За презентаціями з їх обговоренням йде робота з аудиторним текстом, у якому надаються усі базові визначення щодо теми. Читання тексту супроводжується загальногруповим обговоренням різниці між інформацією та визначеннями в тексті і тими, що сформулювали самі студенти в своїх обговореннях та презентаціях.

Робота на занятті з *Introductory definitions*, як правило, завершується ще однією дискусією або мозковим штурмом для уточнення якихось більш вузьких понять, пов'язаних з темою, а за такою дискусією знов може йти презентації з їх обговоренням, наприклад:

> The picture above shows a family on a tour. In your idea, what types of tourists exist? Discuss this in groups of three or four students (you have ten minutes for discussion). After the group discussion, one student from each of the groups will be requested to make a short presentation of the conclusions made (not more than three minutes for every presentation; not more than 15 minutes for all the presentations with questions to presenters).

(Unit 2, тема: «*Models of Holidaymaking and Types of Tourists*»)

Домашнє завдання після цього Кроку передбачає роботу з додатковим текстом, який розширює та уточнює набуту та обговорену інформацію, а також написання підсумовуючого есе за всією цією інформацією.

Другий Крок називається *Information processing* і пов'язаний з подальшим накопиченням та опрацюванням через обговорення інформації з професійної теми.

Він зазвичай починається з обговоренням у парах і взаєморецензування написаних вдома есе, які потім здаються викладачеві на перевірку і оцінювання. Далі виконується робота з аудиторним текстом з окремого питання загальної теми, після чого з цього питання проводиться нова дискусія у малих групах з презентацією результатів обговорення усім студентам, наприклад:

> *You certainly know that the best way of ensuring accommodation for the time of your holiday is to book it in advance. You can do it either yourself or through a travel agent. Read the text below (*15 minutes*) and then discuss in small groups of three or four students what you consider to be the best and safest way of booking accommodation. Why? Present your conclusions to the other students in class in a* 3-4-minute *presentation (every member of the small group is expected to speak in that presentation). You have* five minutes *for small-group discussions and up to* twenty minutes *for presentations from all the small groups.*

(Unit 5, тема: «*Tourist Accommodation*»)

Наступним видом роботи є аудіювання тексту, пов'язаного з темою (наприклад, турист розмовляє з туристичнім агентом або менеджером готелю про бронювання готелю для своєї родини на період відпустки), після чого проводиться загальногрупове обговорення почутої інформації і рольова або ділова гра в парах в аналогічній ситуації, наприклад:

Role play. Following the sample of the dialogue just heard, in pairs book hotel rooms by telephone. First, one of you is a hotel manager and the other a person booking a hotel room for himself/herself or for somebody else. Then, change roles. After that, change roles again, so that each student in the pair plays the roles of a hotel manager and a person booking hotel accommodation at least two times. In every dialogue of yours change the situation, hotel, its facilities, price, duration of guest's (guests') stay, the kind of room booked, food service alternatives, etc. You have time until the end of the class.

(Unit 5, тема: «*Tourist Accommodation*»)

Домашнє завдання до цього Кроку передбачає обов'язкову самостійну роботу студентів в Інтернеті або для пошуку та опрацювання якоїсь конкретної інформації, або для виконання іншого творчого завдання (наприклад, за темою розглянутого вище Unit 5 це є завданням спробувати забронювати англійською мовою он-лайн номер в готелі). На основі проведеної роботи студенти готують презентації на наступне заняття.

Прослуховування та обговорення таких індивідуальних презентацій кожного зі студентів займає більшу частину заняття, присвяченого опрацюванню третього Кроку кожного розділу підручника (назва Кроку: *Presentations and their discussion*). Після роботи з презентаціями, впродовж останньої частини заняття характерними є або написання реферату/анотації однієї з прослуханих презентацій (не власної, а когось з інших студентів групи), або аналіз кейсу, наприклад:

Case study. Study attentively the text of an announcement of an international event below (*you have 3 minutes for reading*).

DORTMUND 30.11.2016 – 01.12.2016	**EHE - European Hotel Exhibition 2016.** Exhibition and Congress. EHE is a global hotel trade event focusing on three main areas: hotel designing, constructing & remodeling, hotel styling & decoration, hotel operation. EHE CONGRESS hosts international speakers and offers a programme covering all current and future trends.

(borrowed from http://www.world-tourism-exhibitions.com/ as of 3 November 2016)

*After finishing studying the announcement, work in small groups of three to four students. Discuss (*five minutes*) whether this exhibition can be interesting only for those who are engaged in hotel business or for those who are engaged in tourism business, too. Why or why not? Present your ideas to the other students in a short 3-minute talk.* You have 25 minutes for doing the task.

(Unit 3, тема: «*Fairs and Exhibitions in Hospitality and Tourism*»)

Домашнє завдання до цього Кроку передбачає роботу з текстами (з підручника або самостійно знайденими в Інтернеті), які служать додатковим (разом з усім, що сприймалося та обговорювалося студентами в процесі роботи над розділом) джерелом для написання звіту з якогось практичного питання ведення туристичного бізнесу, наприклад:

Use the text about water-based transportation in tourism and some additional Internet search for writing a 150-180-word report to the director of your travel agency suggesting that your agency starts promoting sea and river cruises as one of the principal directions of your activities.

(Unit 4, тема: «*Logistics, Supply Chain Management and Transportation in Tourism*»)

Якщо в розділі не п'ять, а шість Кроків (це характерно для дещо більше ніж половини розділів підручника залежно від обсягу необхідної професійної інформації в конкретній темі, її складності та важливості), четвертий Крок має назву *Development* і присвячений роботі з додатковими матеріалами (читання та аудіювання) з їх обговоренням (дискусії та аналіз кейсів), рольовим та діловим іграм, написанню студентами анотацій, рефератів, коротких звітів тощо. Домашнє завдання присвячується збору матеріалів (здебільшого в англомовному Інтернеті) для проведення безперервної ділової гри (див. далі) на наступному занятті.

П'ятий Крок (четвертий, якщо в розділі усього п'ять Кроків, тобто немає Кроку *Development*), що має назву *Continuous simulation and project work*, є центральним, провідним для усього розділу (Unit) і найбільш творчим у ньому за видами навчальної діяльності. Уся аудиторна робота на відповідному занятті пов'язана з *безперервною діловою грою*. Раніше у статті вже було дано пояснення, що таке безперервна ділова гра, яка поєднує увесь навчальний процес єдиним сюжетом, де (в нашому випадку) студенти створюють власне (уявлене) туристичне агентство і нібито «працюють» у ньому. Саме п'ятий (четвертий) Крок у кожному розділі (Unit) і відповідне аудиторне заняття реалізують розвиток сюжету гри, що потребує від студентів найбільш творчого підходу до виконання таких експерієнційних навчальних завдань, що наведені нижче:

1. Continuous simulation. *Work in three or four small groups of four or five students in each of the groups – the same small groups in which you were doing continuous simulation tasks when working on all the preceding Units. Now you are going to discuss what hotels (and why) your agency is going to recommend to its tourists in every tourist destination that the agency specializes in. Listen (in turn, one after the other) to the report of every member of the group who was researching hotels at this or that particular destination and choose two hotels out of five that he or she suggests. One of them should be for tourists who are planning luxury tours for themselves, the other – for tourists with a limited budget. Give reasons for your choices and in this way compile a list of hotels to be recommended for every tourist destination that you specialize in. Prepare a presentation on your decisions.* You have 30 minutes for the small group discussion.

2. Now every small group is expected to give a five-minute presentation to the rest of the class to outline everything concerning the hotels that you are going to recommend to tourists who have chosen those tourist destinations which your agency specializes in. Every member of the small group should deliver a part of your joint presentation and be ready to answer questions from the other small groups. You have 25 minutes for the task.

3. Case study in continuous simulation. *In the same small groups brainstorm and role play the following case. A family with three children have turned to your travel agency. They want a two-week holiday in July with maximum comfort but on a limited budget. It is not too important for them which of your destinations to choose as long as it is a beach holiday and the hotel is cheap enough for the five of them. First, brainstorm what you can offer to those people. Then, role play a conversation between one or two representatives of your agency and the three members of the family in question (the husband, the wife and the elder son or daughter). Try to stimulate the family to accept one of your offers and leave satisfied.* You have 15 minutes for the task.

4. Role playing in continuous simulation. *In pairs:*

a) Act out a telephone conversation between a hotel (motel, aparthotel) manager and a representative of your travel agency booking a room for your customer.

b) Act out the telephone conversation between a representative of your travel agency and a customer who wants to book a bed-and-breakfast.

You have time until the end of the class.

(Unit 5, тема: «*Tourist Accommodation*»)

Проектна робота [3], яка організується на основі результатів безперервної ділової гри, проводиться як домашнє завдання, що виконується позааудиторно після аудиторного заняття, присвяченого Кроку, який розглядався. Як і безперервна ділова гра, проектні завдання є одним з найбільш важливих та провідних видів експерієнційної навчальної діяльності у циклі занять з одного розділу підручника завдяки своєму високому творчому потенціалу, інтеграції в них усіх видів мовленнєвої діяльності і підсумовуючому (з точки зору набутих комунікативних навичок, вмінь та професійних знань) характеру.

Проектна робота є наскрізною для усього курсу і пов'язана з послідовною розробкою студентами проспекту того уявного туристичного агентства, яке вони створили, так, що після роботи над кожним розділом підручника ті, хто навчаються, розробляють аналогічний за тематикою розділ проспекту. Навчальні завдання для студентів зазвичай формулюються, як показано нижче:

Project work. *At home, you will need to work in the same small groups that you were working in during the class time. Develop (in writing) the seventh part of your travel agency's prospectus. This part will need to be not less than 250-300 words. State what thermal and mineral water spas and international centres of medical tourism your travel agency specializes in and recommends to your tourists, what kinds of travel insurance you recommend that your clients get and will provide for them through insurance agencies-your partners. Give information about those partners and why you have chosen them.*

After writing this part, print it on the computer and illustrate as well as you can. Print out several copies to use in the next class and get ready to present this completed part of the project to your class-mates and listen to their critiques and criticisms.

(Unit 7, тема: «*Medical Care and Insurance in Tourism*»)

Останній (шостий або п'ятий) Крок у розділі має назву: *Discussing projects, concluding and checking*. Перша половина заняття цього Кроку (*Discussing projects*) присвячується обговоренню результатів домашньої роботи студентів над навчальним проектом. Виконуються завдання такі, як у прикладі нижче:

Project work. *Each of the small groups has written at home the seventh part of their agency's prospectus. Now every small group is expected to present this part of the prospectus to the other small groups. First, give them the printed out version of that part and very briefly (*5 minutes*) outline what you have written there. Then, for the next* five minutes *the students from the other small groups are supposed to give the presenters their critiques and criticisms telling them what was good and what was bad in the part of the project that they have completed. They are supposed to give recommendations as to how to improve that part. The presenters should take notes of the recommendations and improve their part of the prospectus in accordance with them before the next class where they will be asked to hand in their work to the teacher for checking and grading. Thus, the project presentation of one small group is expected* to last for 10 minutes*. After that, the members of the second small group will present their project for ten minutes in the same manner, etc.* Depending on the number of small groups, the entire time for this task is from 30 to 40 minutes*.*

(Unit 7, тема: «*Medical Care and Insurance in Tourism*»)

Друга половина заняття з останнього Кроку (*Concluding and checking*) пов'язана з виконанням коротких завдань в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності: говорінні (наприклад, рольова або ділова гра), аудіюванні (наприклад, слухання розмови між представником туристичного агентства та клієнтом; після прослуховування виконується або завдання з письма – письмове викладення основного змісту розмови, або тестове завдання на перевірку розуміння) та читанні (після читання тексту виконується або завдання з письма – написання реферату прочитаного тексту, або тестове завдання на перевірку розуміння). У всіх цих завданнях підсумовується мовний, мовленнєвий та змістовий матеріал теми і перевіряється розвиток відповідних англомовних комунікативних навичок та вмінь студентів.

Повторювально-контрольні заняття між окремими модулями підручника будуються за тією ж схемою, що і завдання з частини *Concluding and checking* останнього Кроку кожного розділу, але обсяг цих завдань збільшується і вони охоплюють не матеріал однієї теми, а всіх трьох, які входять до модуля.

Висновки та перспективи подальших розробок. З викладеного видно, що у розроблюваному підручнику широко використовуються усі види навчальної діяльності, які прийнято вважати експерієнційними, оскільки вони більшою або меншою мірою моделюють майбутню професійну діяльність випускників і роблять навчальний процес конструктивістським. Це такі види, як:

1. Ділові та рольові ігри, які знаходять своє найвище втілення у безперервній діловій грі.
2. Наскрізний навчальний проект, який базується на результатах безперервної ділової гри.
3. Мозкові штурми, кейси та дискусії з професійних питань.
4. Презентації з професійних питань.
5. Читання та аудіювання автентичних англомовних професійних джерел, основну частину з яких студенти знаходять самостійно через Інтернет-пошук на англомовних професійних сайтах.
6. Написання рефератів, есе професійного змісту, коротких професійних статей, розділів проспектів туристичного агентства, звітів з проектної роботи та безперервної ділової гри тощо.

Суто мовні вправи (лексичні або граматичні) у підручнику не використовуються зовсім, оскільки головним принципом розробленого підходу є мимовільне та підсвідоме засвоєння студентами мовного матеріалу в процесі іншомовного професійного спілкування.

Перспективою подальшої роботи в напрямі, який обговорювався у статті, є експериментальна перевірка розробленого підручника (після остаточного завершення його підготовки) в навчальному процесі ВНЗ, де навчаються студенти за спеціальністю «Туризм».

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
3. Fried-Booth D.L. Project work / D.L. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 89 p.
4. Ioannou-Georgiou S. Constructing meaning with virtual reality / S. Ioannou-Georgiou. // TESOL Journal. – 2002. – Vol. 11, No.3. – P. 21–26.
5. Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. – Bratleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. –148 p.
6. Jonassen D.H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools [Electronic resource], 1995. – Available at: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/ jonassen.asp
7. Jones K. Simulations in language teaching / K. Jones. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1982. – 122 p.
8. Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. – 248 p.
9. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.
10. Tarnopolsky O. Acquiring Business English in a quasi-natural business environment: A method of teaching Business English to students of Business and Economics / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // Working Papers in Educational Linguistics. – Philadelphia: University of Pennsylvania, 2003. – 18, No.2. – P. 55–88.

References

1. Nikolaev, S.Yu. (Ed.). (2003). *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Kyiv, Lenvit Publ., 273 p. (In Ukrainian).

2. Tarnopolskii, O.B. & Kozhushko, S.P. (2004). *Metodika obucheniia anhliiskomu yazyku dlia delovoho obshcheniia* [Methods of teaching English for business communication]. Kyiv, Lenvit Publ., 192 p. (In Russian).

3. Fried-Booth, D.L. (1996). Project work. Oxford, Oxford University Press Publ., 89 p.

4. Ioannou-Georgiou, S. (2002). Constructing meaning with virtual reality. TESOL Journal, vol. 11, no. 3, pp. 21-26.

5. Jerald, M. & Clark, R.C. (1994). Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition. Bratleboro, Vermont, Prolingua Associates Publ., 148 p.

6. Jonassen, D.H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. Available at: DePaul University, Instructional Technology Development Department Web site: http://www.itd.depaul.edu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/ jonassen.asp.

7. Jones, K. (1982). Simulations in language teaching. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 122 p.

8. Kolb, D. (1984). Experiential learning : Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Publ., 248 p.

9. Tarnopolsky, O. (2012). Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes. London, Versita Publ., 254 p.

10. Tarnopolsky, O. & Kozhushko, S. (2003). Acquiring Business English in a quasi-natural business environment : A method of teaching Business English to students of Business and Economics. Working Papers in Educational Linguistics. Philadelphia, University of Pennsylvania Publ., no. 2, pp. 55-88.

В статье анализируется структура разделов учебника английского языка для студентов специальности «Туризм». Учебник строится на основе конструктивистского подхода, т.е. такой организации учебного процесса, которая обеспечивает студентам непроизвольное овладение языком через участие в иноязычном общении, развертывающемся в ходе выполнения учебных заданий, моделирующих профессиональную деятельность будущего выпускника. Эти задания выполняются в экспериенциальных видах учебной деятельности, которые и обеспечивают моделирование профессиональной деятельности и профессионального иноязычного общения, давая студентам возможность непроизвольно овладевать иностранным языком через практический опыт (experience) участия в таком общении. Приводятся примеры всех видов экспериенциальной учебной деятельности, которые используются во всех разделах учебника в соответствии с подразделами каждого раздела.

Ключевые слова: учебник английского языка, специальность «Туризм», конструктивизм, экспериенциальные виды учебной деятельности.

The article analyzes the unit structure in the textbook of English for students majoring in “Tourism.” The textbook is designed on the basis of the constructivist approach, i.e. such an organization of the teaching/learning process that ensures students’ involuntary language acquisition through participation in target language communication which is implemented when doing learning tasks modeling the professional activities of the future university graduate. Those tasks are completed in experiential learning activities that provide for modeling the professional activities and professional target language communication giving students opportunities of acquiring the language involuntarily through practical experience of participating in such communication. Examples of experiential learning activities are given – those that are used in every unit of the textbook in accordance with separate parts of every such unit.

Key words: textbook of English, “Tourism” major, constructivism, experiential learning activities.

Одержано 14.02.2017.

УДК 378.28

С.В. ЧЕРЕВКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено розкриттю нових аспектів удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти. Автором акцентовано увагу на критеріях перебудови системи підвищення кваліфікації тренерів-викладачів.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, тренери-викладачі,організаційно-педагогічні умови, засоби формальної і неформальної освіти.

Постановка проблеми. У світі спостерігається «справжнє розмаїття локальних цілей суспільства, які весь час перебувають у процесі переоцінки щодо їх набору, ієрархії й домінування. Іноді деякі з них набувають значної ваги» [1, с. 62]. Це можна віднести до проблеми людства щодо здоров'язбереження, а прогноз для нашої держави щодо здоров'язбереження нації також є тривожним.

Науковці відзначають [2], що на сьогодні здоров'я людини залежить багато в чому від знань. Україна потребує педагогічної спільноти, яка була б підготовлена до впровадження здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Науковці і політики єдині в тому, що підготовка майбутніх педагогів різних напрямів до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності має здійснюватися цілеспрямовано з урахуванням специфіки їх практичної, зокрема тренерської, викладацької діяльності.

Нормативно-правові імперативи для такого спрямування знаходимо в державних програмах та документах найвищого рівня, зокрема в: Законі України «Про вищу освіту», Загальнодержавній соціальній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2013–2017 рр., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. (2011 р.), Концепції загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012–2020 рр. (2011 р.), «Концепції освіти "рівний – рівному" щодо здорового способу життя серед молоді України» (2002), у яких наголошено на необхідності підвищення уваги до здоров'я суб'єктів педагогічних процесів, підкреслено важливість запровадження здоров'язбережувальних стратегій на всіх його етапах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Слід визнати, у теорії та методиці фізичної культури накопичений значний науково-теоретичний досвід щодо структури і функцій фізичної культури учнівської молоді, у тому числі проблем, пов'язаних з фізкультурною освітою: глибоко висвітлені теоретико-методологічні основи спеціальної фізкультурної освіти (В. Платонов, 1996–2008; Ю. Шкребтій, 2004–2007; Ю. Бріскін, 2008); розроблена технологія непрофесійної фізкультурної освіти (В. Приходько, 2004, О. Томенко, 2012); обґрунтова-

© *С.В. Черевко, 2017*

но освітній компонент фізичної культури школярів, принципи формування та зміст фізичної культури особистості (Ю. Курамшин, 2003; Т. Круцевич, 2008; Н. Москаленко, 2009).

Сьогодення додає до загальновизнаного розуміння фізичної культури її гуманітарну сутність, а до фізичних якостей – знання, потреби, мотиви, інтереси та світоглядні особливості, базуючись на яких повинні відбуватися біосоціальні зміни особистості. Науковці (В. Приходько, 2004; І. Сулейманов, 2000; О. Томенко, 2012; В. Осінські / W. Osiński, 2002) наголошують на зміщенні акцентів фізичної культури із суто фізичного на освітній, виховний та оздоровчий. У багатьох дослідженнях порушується питання не про фізичне виховання у вузькому розумінні, а про неспеціальну (загальну, непрофесійну) фізкультурну освіту (О. Єжова, 2010; Ю. Курамшин, 2003; Т. Круцевич, 2008; А. Лотоненко, 1997; В. Приходько, 2004; Ф. Собянін, 2002; О. Томенко, 2012; С. Футорний, 2011 та ін.).

У вітчизняному освітньому просторі цілеспрямоване удосконалення професійно-педагогічної компетентності педагогів, зокрема й тренерів-педагогів, з різних аспектів здоров'язбереження розпочалося на початку XXI століття зі стартом в Україні проекту «Освітня політика та освіта "рівний – рівному" Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України і Програми розвитку Організації Об'єднаних націй. У рамках проекту з 2000 року впроваджувалася Програма «Сприяння просвітницькій роботі "рівний – рівному" серед молоді України щодо здорового способу життя», яка була спрямована на формування навичок здорового способу життя, попередження вживання наркотичних речовин та проявів небезпечної статевої поведінки у шкільної та студентської молоді. Майбутній викладач в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку. А втім питання формування й удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів досліджено ще недостатньо.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На нашу думку, нерозкритими залишаються питання, пов'язані з удосконаленням професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти, чому й буде присвячена наша стаття. Найголовнішим завданням визначено обґрунтування організаційно-педагогічних умов удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підвищення якості підготовки та підвищення кваліфікації фахівців держава пов'язує з урахуванням у процесах моделювання освітнього середовища Національної рамки кваліфікацій (НРК) та з орієнтацією ВНЗ на відповідність її показникам освітньо-професійних програм (ОПП), які розробляються і впроваджуються кожним ВНЗ.

У зазначеному дослідженні професійно-педагогічну компетентність тренера-викладачами будемо розуміти як кореляцію та інтеграцію професійної та педагогічної компетентностей. Базові визначення даних категорій наведено в українській «Енциклопедії освіти» [3], а саме: професійна компетентність – це «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [3, с. 279]. «Компетентність – це сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності» у певній галузі [там само], а отже, професійну компетентність тренера-викладача ми досліджуємо в контексті педагогічної професії.

Відповідність потребам сьогодення експерти пов'язують, насамперед, з перебудовою системи підвищення кваліфікації фахівців на основі відповідності соціальним потребам суспільства та окремої особистості, міжнародних стандартів підвищення кваліфікації фахівців, міжнародних стратегій і стандартів в сфері здоров'язбереження, створення сучасного інноваційного освітнього середовища; стимулювання автономної здоров'язбережувальної поведінки особистості; культивування здоров'язбережувальної місії тренерів-викладачів у процесі інтенсивної соціально-просвітницької діяльності засобами формальної і неформальної освіти.

На нашу думку, ефективність формування й удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача залежить від кореляції соціальних потреб, НРК, моделі майбутнього фахівця та моделі його професійної підготовки та підвищення кваліфікації. ОПП вищого навчального закладу має відповідати показникам НРК і гарантувати досягнен-

ня планованого рівня компетентностей. А здоров'язбереження має стати чинником, що дає змогу фахівцю виявляти свої компетентності на рівні, який забезпечує здоров'я (фізичне, психічне, соціальне тощо).

Так, згідно з системним і структурованим за компетентностями описом кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій фахівці 7-го кваліфікаційного рівня – магістр – повинні мати на рівні *ЗНАТИ* «спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи» [4, с. 6], що передбачає наявність у фахівця умінь щодо «розв'язання складних завдань і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог» (рівень *УМІТИ*) [там само]. Також мати когнітивний базис для критичного «осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей» і вміти проваджувати інноваційну діяльність [4, с. 6].

Отже, національні вимоги до випускників ВНЗ згідно з НРК посилюються: *задекларовано увагу до оригінального мислення та інноваційної діяльності, що базуються на інтеграції знань та міжпредметних зв'я*зках [4, с. 5–6]. Цю інтегративність було взято нами як значущу характеристику для удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів.

Таким чином, вищезазначеним нормативним базисом ми користувалися надалі у нашій роботі для обґрунтування організаційно-педагогічних умов удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти.

Неформальна освіта – будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою. Вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він зміг інтегруватися в суспільстві й на ринку праці.

Традиційна (формальна) і нетрадиційна (неформальна) освіта діалектично взаємозв'язані. Перша може бути представлена як система стандартів в утворенні, а друга – як система вдосконалювання таких стандартів і приведення їх у відповідність до нового рівня знань [3, с. 140–141].

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження, вивчення особливостей професійної діяльності тренерів-викладачів, власного досвіду їх фахової підготовки та підвищення кваліфікації виявлено й обґрунтовано таку сукупність організаційно-педагогічних умов удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти, що, зокрема, передбачають:

– екстраполяцію визначених компонентів професійної освіти фахівців, функцією яких є підтримка здоров'я людини, у нормативно-методичні документи та практику навчальної діяльності тренерів-викладачів (*перша умова*);

– стимулювання автономної здоров'язбережувальної поведінки тренерів-викладачів, корекцію їх негативних емоційних патернів та стереотипів мислення (*друга умова*);

– опанування тренерами-викладачами авторського теоретико-практичного спецкурсу «Основи здоров'язбереження» та забезпечення тренерів-викладачів тривалим особистісно орієнтованим контактом з досвідом успішного практичного використання здоров'язбережувальних технологій через засоби перманентної дистанційної підтримки (*третя умова*);

– культивування здоров'язбережувальної місії тренерської професії в процесі інтенсивної позааудиторної соціально-просвітницької діяльності засобами формальної і неформальної освіти(*четвер*та *умова*).

Ми дотримуємося думки, що зазначені умови є необхідними і достатніми для успішного вдосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної та неформальної освіти. Інноваційність запропонованих організаційно-педагогічних умов забезпечується їх інтегративною складовою.

Перша організаційно-педагогічна умова спрямована, насамперед, на формування ціннісного ставлення до здоров'язбереження як основи життєво важливого ціле-

покладання. Вважаємо за потрібне для збереження здоров'я нації ввести до кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм тренерів-викладачів вимоги до здоров'язбережувальної компетентності, запровадити навчальний курс з основ здоров'язбереження, заохочувати проведення практичної роботи із здоров'язбереження в різних її формах і різними засобами (як формальної, так і неформальної освіти).

Друга організаційно-педагогічна умова – це умова щодо *оновленого змісту* навчальної дисципліни «Фізична культура», який дасть змогу впливати на ціннісні орієнтири, викорінювати у тренерів-викладачів деструктивні стереотипи мислення і поведінки (наприклад, ставлення до ранкової гімнастики, паління, алкоголю, ходіння сходами та користування ліфтом тощо), спрямовувати їхню автономну здоров'язбережну поведінку на ідентифікацію себе з місією здоров'язбереження; а також щодо поступового створення умов для творчої організації педагогічного досвіду тренерів-викладачів (індивідуалізовані програми учіння; індивідуальне наставництво; учіння, побудоване на основі семінарів, що сприяють розвитку рефлексивного мислення тощо); активне впровадження самостійної та індивідуальної роботи тренерів-викладачів(виконання творчих завдань, проектів, виступи на семінарах із звітами, доповідями і т. ін.).

Наші міркування виходили з такого: країні потрібні гарантії щодо забезпечення здоров'язбереження нації. Саме тренер-викладач гарантує опановування тими, кого він тренує, визначеного теоретичного навчального матеріалу, який передбачає засвоєння системи соціальних, природно-наукових, психолого-педагогічних і спеціальних знань у сфері здоров'язбереження (пропедевтичні лекції);проведення методичної підготовки тих, кого він тренує. Така робота спрямована на формування їхньої готовності до активного самостійного використання засобів фізичного виховання для особистого фізичного самовдосконалювання, а також для проведення оздоровчої, рекреативної, спортивної і виховної роботи у подальшій професійній діяльності; під час практичних занять формує в тих, хто тренується, єдність знань і практичних навичок з фізичної культури, фізичних, психомоторних, професійно значимих якостей, рухливих умінь і навичок, затреновує певний комплекс вправ, демонструє на собі, спонукає/ заохочує студента-спортсмена до включення в процес самонавчання і самовдосконалення.

Це пролонгований спосіб впливу на тренерів-викладачів щодо їхнього ставлення до своєї ролі у здоров'язбереженні нації. Важливо, щоб тренери-викладачі досягли рівня ідентифікації себе з місією здоров'язбереження.

Третя організаційно-педагогічна умова пов'язана з виокремленням з числа відомих технологій здоров'язбереження саме тих, якими частіше за все можуть використовувалися в професійній діяльності тренери-викладачі; з апробацією авторського теоретико-практичного спецкурсу «Основи здоров'язбереження»; із знайомством з передовим педагогічним досвідом та досвідом із суміжних сфер (залучення до навчального процесу кращих учителів та експертів: реабілітологів, учителів основ здоров'я / валеології, спортсменів, фітнес-тренерів, дієтологів,експертів з питань консьюмеризму та ін. з метою ознайомлення з їхнім практичним досвідом та змістом діяльності); творчою організацією педагогічного досвіду тренерів-викладачів (розробка та впровадження психолого-педагогічного супроводу тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації: педагогічні майстерні, проблемні групи, комунікативні групи, центри педагогічної майстерності; підготовка і реалізація дослідницьких проектів щодо фізичної активності і здоров'я).

Коли мова йде про зміст діяльності із здоров'язбереження тренера-викладача, то тут слід розуміти, що під час тренувань на зазначену діяльність він може виділити дуже обмежену кількість часу. Зважаючи на це й слід виявити, що саме в змісті підлягає корекції, що може бути відредаговано, і цей комплект корекцій і буде зумовлювати вибір технологій.

Навчальне навантаження тих, ким опікуються тренери (учні і студент, працююча молодь тощо), велике: багато задають домашніх завдань, через що гіподинамія стала звичною, як і перенавантаження. Цю проблему можна вирішувати, на наше переконання, через формування здоров'язбережної компетентності тренерів-викладачів під час їхньої професійної підготовки та підвищення кваліфікації шляхом екстраполяції окремих компонентів змісту із споріднених ОПП (з ОПП підготовки реабілітологів, психотерапевтів, дієтологів, товарознавців або фахівців із питань споживчої освіти, медичних працівників, наприклад, фізіотерапевтів, санітарних лікарів тощо).

Отже, наш аналіз підтвердив, що теорії і практиці професійної освіти відома значна кількість здоров'язбережувальних технологій, існує певна кількість їхніх класифікацій, критерієм укладання яких завжди виступає предмет того чи іншого дослідження. З відомих технологій здоров'язбереження ми відібрали ті з технологій здоров'язбереження, які активно можна застосовувати тренерам-викладачам. Ми виходили з таких критеріїв: 1) тренер-викладач має обирати у кожному конкретному випадку своєї тренерської педагогічної діяльності саме ті технології, які ураховують кореляцію навчальних цілей і завдань, можливості інтеграції змісту щодо здоров'язбереження; 2) тренер-викладач обмежений часом на своїх заняттях для діяльності щодо здоров'язбереження, що потребує добору як здоров'язбережувальних технологій, так і певних форм і методів роботи; 3) добір здоров'язбережувальних технологій має відбуватися з урахуванням того, що тренер-викладач не має компетенцій лікаря, реабілітолога, соціального педагога тощо; усі виокремлені технології мають служити педагогічним (а не медичним, наприклад) цілям щодо здоров'язбереження; 4) здоров'язбережувальні технології мають: а) мотивувати до збереження здоров'я свого та оточуючих; створювати безпечні умови для перебування, навчання та праці; б) надавати в неформальній, цікавій формі актуальні знання щодо здоров'язбереження; в) вирішувати завдання раціональної організації навчального і виховного процесів (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних вимог); г) ураховувати відповідність навчального та фізичного навантаження можливостям особистості; 5) сепарація здоров'язбережувальних технологій на придатні та непридатні має базуватися на принципі трьох М («3-х М») (*термін автора – С.Ч.*): мінімальні зусилля для впровадження, мінімальні терміни, мінімальні витрати.

Мета всіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – передати необхідні знання щодо здоров'язбереження, сформувати вміння та навички здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті. Тренери-викладачі мають знати всі наявні технології, тоді вони будуть в змозі: а) шляхом інтеграції з освітніми технологіями самі формувати здоров'язбережувальні технології; б) шляхом міжсекторальної співпраці послуговуватися більш широко іншими технологіями, що працюють на здоров'я як окремої особистості, так і нації в цілому, а саме: здоров'яформуючі, медико-гігієнічні, технології соціальної роботи, здоров'язбережувальні технології неформальної освіти тощо.

З урахуванням вищезазначеного нами були відібрані такі здоров'язбережувальні технології для використання тренерами-викладачами: здоров'яформуючі, медико-гігієнічні, здоров'язбережувальні технології неформальної освіти (соціально-адаптуючі й особистісно-розвиваючі, лікувально-оздоровчі), освітні вдоровчі), здоров'язбережувальні технології за характером дії (захисно-профілактичні, компенсаторно-нейтралізуючі, стимулюючі, інформаційно-навчальні).

Четверта умова спрямована, насамперед, на формування готовності тренера-викладача до застосування здоров'язбережувальних технологій в умовах неформальної та інформальної освіти шляхом розбудови міжсекторальної співпраці та імплементації інструментів просвітницької та рекреаційно-оздоровчої діяльності, споживчої освіти, санітарно-просвітницької роботи тощо, щоб вони досягли ідентифікації себе як тренера-викладача з місією здоров'язбереження.

Саме зазначена умова гарантує швидке реагування на швидкоплинні умови сучасності, бо удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів може здійснюватися не в умовах формальної освіти, яка представлена як система стандартів, а в умовах нетрадиційної (неформальної) та інформальної освіти, які є системами вдосконалювання таких стандартів і приведення їх у відповідність до нового рівня знань [3, с. 140 – 141]. В «Енциклопедії освіти» (2008) стверджується, що будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою, доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він зміг інтегруватися в суспільстві й на ринку праці [3, с. 140–141].

Ми переконані, що визначені умови впливають на процес удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів, що має великий потенціал для покращання рівня здоров'я населення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Підтверджено необхідність і результативність комплексного підходу до процесупідвищення кваліфікації тренерів-викладачів щодо удосконалення їх професійно-педагогічної компетентності на основі загальновідомих інструментів фізичної культури у поєднанні з інструментами неформальної та інформальної освіти. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови удосконалення професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у процесі підвищення кваліфікації засобами формальної і неформальної освіти, які полягають в імплементації експлікованих виробничих функцій та елементарних завдань діяльності фахівців суміжних напрямів підготовки в нормативно-методичні документи й практику навчальної діяльності тренерів-викладачів; у їх забезпеченні тривалим особистісно орієнтованим контактом з досвідом успішного практичного використання здоров'язбережувальних технологій у процесі викладання спецкурсу «Основи здоров'язбереження»; культивуванні здоров'язбережувальної місії тренерської професії та стимулюванні автономної здоров'язбережувальної поведінки тренерів-викладачів у соціально-просвітницькій діяльності засобами формальної і неформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Мороз О. Час інтелекту: сукупний український розум / О. Мороз, Ю. Саєнко. – Л.: Видавничий дім «Панорама», 2002. – 96 с.

2. Основи споживчих знань: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. / С.А. Вегера, А.С. Єрохіна, К.О. Максименко, Н.В. Притульська, Р.Ю. Ханик-Посполітак; за заг. ред. К.О. Максименко, О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2008. – 192 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Національна рамка кваліфікацій / Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. // Офіційний вісник України від 06.01.2012 – 2011 р., № 101. – стаття 3700, код акту 59774/2011. – 15 с.

References

1. Moroz, O. & Saenko, Yu. (2002). *Chas intelektu : sukupnyi ukrainskyi rozum* [Time of intellect : the combined Ukrainian mind]. Lviv, Panorama Publ., 96 p. (In Ukrainian).

2. Vehera, S.A., Erokhina, A. S., Maksymenko, K.O., Prytulska, N.V. & Khanyk-Pospolitak, R. Yu. In K.O. Maksymenko & Ovcharuk, O.V. (Eds.). (2008). *Osnovy spozhyvchykh znan* [Bases of consumer knowledge]. Kyiv, K.I.S. Publ., 192 p. (In Ukrainian).

3. In V.H. Kremen (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).

4. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Dodatok do Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 [National Qualifications Framework. Annex to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 November 2011 year, no. 1341]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy vid 06.01.2011 – 2012* [Official Bulletin of Ukraine from 06.01.2012 – 2011], no. 101, article 3700, act code 59774/2011, 15 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена раскрытию новых аспектов усовершенствования профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей. Обоснованы организационно-педагогические условия усовершенствования профессионально-педагогической компетентности тренеров-преподавателей в процессе повышения квалификации средствами формального и неформального образования. Автор также акцентирует внимание на критериях перестройки системы повышения квалификации тренеров-преподавателей.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, тренеры-преподаватели, организационно-педагогические условия, средства формального и неформального образования.

The article is devoted to the disclosure of new aspects of improving the professional and pedagogical competence of teachers-trainers. The organizational and pedagogical conditions for improving the professional and pedagogical competence of teachers-trainers in the process of improving their skills through formal and non-formal education were substantiated. The attention of the author is also focused on the criteria of restructuring the system of improving the skills of teachers-trainers.

Key words: professional and pedagogical competences, teachers-trainers, organizational and pedagogical conditions, means of formal and non-formal education.

Одержано 14.02.2017.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378:811.001.76

М.Р. КАБАНОВА,
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Т.М. ПЛЕХАНОВА,
кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педіатрії 3 та неонатології, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

Н.О. ЧЕРНЯК,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПРО ДЕЯКІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИШАХ УКРАЇНИ

У статті аналізуються як традиційні, так і сучасні методичні підходи під час використання інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови. У роботі наведено можливості самостійної творчої роботи студентів, а саме workshop у системі peer-teaching.

Ключові слова: самостійна робота студентів, інтерактивні технології, використання принципів peer-teaching.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми визначається радикальними змінами у системі вищої освіти України за рахунок підвищення якості викладання, враховуючи особистісний потенціал тих, хто навчається. Усі ці процеси здійснюються в умовах конкуренції на ринку праці, жорстких умовах входження в інтелектуальну еліту.

Аналіз останніх досліджень та публікації. Беручи до уваги значення якісної підготовки майбутніх спеціалістів для багатьох професій, підкреслимо той факт, що вже накопичено великий досвід стосовно як досліджень з цієї проблеми, так і розробки практичних рекомендацій щодо навчання англійській мові.

Ми фокусуємо нашу увагу на аналізі тих публікацій, що дозволяють зрозуміти основні принципи формування науково-методичного потенціалу для підвищення якості освіти через організацію самостійної роботи у контексті особистісно орієнтованого підходу та оцінки його ефективності. Ці ідеї ми знаходимо в наукових працях та публікаціях Н.П. Волкової, І.О. Зимньої, Г.О. Китайгородської, О.О. Леонтьєва, Є.І. Пасова, О.Б. Тарнопольського та ін.

Формування мети. Метою статті є аналіз традиційних та інноваційних методичних підходів, що спрямовані на формування та розвиток умінь і навичок майбутнього спеціаліста в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, сьогоденний етап розвитку вищої освіти у нашій країні характеризується як особливими вимогами до особистості викладача, і до особистості того, хто навчається. З одного боку, вступ до ВНЗ виявляється все більш конкурент-

© *М.Р. Кабанова, Т.М. Плеханова, Н.О. Черняк, 2017*

ним, з іншого – від викладача очікується максимальне підвищення якості навчання. До так названого «банку складових», що вимагають реалізації сучасної концепції підвищеної якості викладання (в тому числі й англійської мови), входять різні елементи. Слід згадати хоча б деякі з них:

1) організація та забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до студента, що найбільш вдало реалізується через його самостійну роботу;

2) постійне стимулювання активності студента на занятті через створення атмосфери успішності та підвищення самооцінки;

3) максимальна конкретизація цілей і завдань на занятті з подальшим аналізом отриманих результатів;

4) обов'язкове створення атмосфери конкурентоспроможності, використовуючи завдання на випередження під час засвоєння матеріалу тощо [1; 5; 7].

Здається, все зрозуміло і просто. Але об'єктивна складність як вищої, так і середньої освіти в Україні обумовлена цілою низкою проблем. Втратив актуальність принцип «будь як усі й не виділяйся!». З іншого боку, на фоні економічних проблем нашого суспільства виник такий феномен як різке «старіння» викладацького складу вищих навчальних закладів і, навіть, середніх шкіл. Причина полягає в тому, що, починаючи з 90-х років минулого століття, нашу країну покинула і продовжує покидати перспективна молодь у віці до 30-35 років. У той же час ВНЗ України постійно залишають досвідчені й професійні викладачі. Так чи інакше ситуація у системі освіти веде до появи ще більших проблем, що потребує нашої оцінки, аналізу і, можливо, прогнозу щодо подальших підходів до сучасних методик, зокрема в сфері викладання іноземних мов, без чого стає неможливою підготовка майбутніх конкурентоспроможних спеціалістів нового покоління. Але все це існує і буде мати місце у сфері вищої освіти на фоні реальності, яку можна було б визначити з точки зору вікового підходу, як ситуацію, коли «бабусі» та «дідусі» з вченими ступенями та званнями навчають «внуків-студентів». І все це не тільки на фоні технічного прогресу, але і на фоні різкого фінансового розшарування суспільства, колосального бюрократизму в системі освіти та інформаційного тиску на Україну.

Нам уявляється, що найбільш вдалими варіантами з точки зору ефективності й продуктивності методів навчання іноземним мовам, враховуючи все вищенаведене, можуть бути workshops (творчі майстерні) у системі peer-teaching. Будемо виходити з того, що термін «workshop» розуміється нами як «творча майстерня» або «семінар». Безумовно, це вже достатньо давно сталий термін, що передбачає проведення навчального заняття; стосовно поняття peer-teaching, ми приєднуємось до думки тих фахівців, які вважають, що це, перш за все, передача отриманих знань за принципом «рівний-рівному», а в нашому випадку – це проведення частини аудиторного заняття одним або декількома студентами групи. Різновидів таких занять безліч. Ми вважаємо, що це буде проведення заняття на заздалегідь узгоджену тему і, по можливості, з урахуванням інтерактивних та інтраактивних складових [2; 3]. Нас приваблюють саме інтерактивні методи роботи зі студентами, які передбачають ігри-імітації, ситуаційний аналіз або кейси, ігри-змагання, тощо. Як варіант можна розглядати «всередині» такого заняття навіть елементи традиційних технологій, передбачаючи, наприклад, фронтальне усне опитування.

Ми вважаємо, що найбільш ефективно проводити заняття в режимі «peer-teaching» в групах студентів з рівнем володіння англійською мовою не нижче B1 [2; 4; 6].

Даний підхід, з нашої точки зору, допомагає вирішити цілий ряд проблем:

– залучення всіх студентів групи до самостійної роботи (варто зазначити, що при перекладі цього терміна на англійську мову «independent study» ми дещо звужуємо саму сутність поняття «самостійності»);

– правильна організація заняття у режимі «peer-teaching» багато в чому вирішує наявну в системі освіти проблему «незадоволеності» студентами якістю навчання в атмосфері виключно традиційних підходів;

– багато в чому вирішує проблеми, пов'язані з поняттям «якість знань».

Ми впевнені, що якість знань передбачає увесь спектр обсягу засвоєної в процесі навчання інформації з урахуванням змісту стандартної освіти і завданнями її засвоєння. І хоча час виникнення терміна «якість знань» датується приблизно 90-ми рокам минулого століття, в історії педагогіки саме зараз це поняття набуває по-справжньому нового наповнення, включаючи в себе і якість успішності, і інтерес до навчання, помножений на мотив

відповідальності та високу мотивацію досягнення успіху. Нам уявляється, що під час використання peer-teaching, ми отримуємо те, що умовно можна було б назвати «безстресовим навчанням» при максимальному задоволенні своєю роботою як викладача, так і студента.

Методику «peer-teaching» ми апробували на заняттях з англійської мови у групі І курсу студентів-прикладних лінгвістів і зі студентами-перекладачами на ІІ курсі. Причому в згаданих групах студентів попередньо було проведено анкетування з приводу їх ставлення до самостійної роботи. Нами була зроблена спроба хоча б приблизно визначити частку їх самостійної роботи в навчальному процесі не тільки на рівні рекомендованої літератури і виконання індивідуальних завдань, а й з точки зору участі в різних творчих навчальних ситуаціях. У результаті отриманих даних передбачалося з'ясувати готовність анкетованих до усвідомлення значення і необхідності якісних знань для майбутньої професійної кар'єри у сучасному суспільстві з його жорсткими умовами конкуренції на ринку праці.

Результати аналізу підтвердили таке:

– у групі І курсу тільки 2 студенти з 10 практично зовсім не працюють самостійно;
– у групі ІІ курсу таких студентів виявилося 3 з 14 осіб.

У цих 5 студентів відзначається відсутність ентузіазму, але вони зазначили, що готові включитися до самостійної роботи після того, як викладачі пояснили сутність технології peer-teaching. Ці 5 осіб відзначили, що бачать причини такого ставлення до самостійної роботи у такому:

– відсутність достатнього досвіду працювати самостійно, оскільки в середній школі цьому не приділяли належної уваги і тільки під час підготовки до зовнішнього незалежного тестування такий досвід було отримано вперше;
– до початку реалізації методики peer-teaching вони не відчували (з їх слів) заохочень за якість виконаної роботи;
– у 3 з 5 студентів в обох групах виникали позитивні емоції по завершенні самостійної роботи. У 2 студентів з 5 не було відчуття того факту, що отримана інформація і набутий досвід могли б створити хоча і невелику, але все-таки основу майбутніх успіхів.

Наведемо як ілюстрацію опис одного із занять у групі І курсу студентів-прикладних лінгвістів. Була запропонована тема «Mass Media in Great Britain, the USA, Ukraine». Було поставлено умову, що заняття має бути проведене з використанням мультимедійних технологій. Студентка за власним бажанням запропонувала свою кандидатуру як асистента-викладача. Решта студентів не була проінформована відносно структури заняття. Цим студентам було запропоновано заздалегідь підготувати свій власний банк слів за даною тематикою.

На самому початку заняття студентка-ведуча запропонувала спільними зусиллями дати визначення поняттю «засоби масової інформації». Студенти розділились на підгрупи по 2-3 особи для обговорення цього питання, але були попереджені про те, що така технологія як «brain-storm» не допускає жодої критики з боку учасників під час обговорення. Було прийнято робочу версію: «mass media means TV, radio, large urban newspapers used to communicate with people daily».

Далі на трьох окремих слайдах асистентка викладача демонструє такі колажі:

1) «Press and Broadcasting I Great Britain»;
2) «The USA – a Media State»;
3) «Mass Media in Ukraine».

Студентам пропонується визначити різницю між «quality newspapers» та «popular newspapers».

Потім студенти діляться на 3 групи, в кожній групі є журналіст, який представляє якусь конкретну газету. Його завдання – взяти інтерв'ю у всіх інших студентів з якоїсь конкретної тематики. Після цього результати інтерв'ю озвучуються й обговорюються усіма студентами.

Ключовими пунктами є такі:

1. What is your opinion about advertising in mass media? Do you like it? Is it necessary?
2. Do you think newspapers and magazines in Ukraine will last for a long time? Can you predict the future of the mass media development?
3. What do you know about the quality of newspapers in the U.K., the USA and Ukraine?

Ще одна з форм роботи на занятті з теми «Mass-media» – це інсценування (імітація), гра «Прийом на роботу журналіста в один із відділів TV-каналу». Група ділиться на пари, в

якій один студент є власником телевізійного каналу, а інший – кандидат, який претендує на місце ведучого в програмі «A Hidden Camera».

Для підбиття підсумків усім студентам пропонується у письмовому вигляді сформувати свої враження від заняття.

Завдання викладача в самому кінці заняття провести аналіз, акцентувати увагу студентів на характерних помилках на рівні вимови, граматики, лексичного матеріалу.

У групі ІІ курсу, де навчаються майбутні перекладачі, можливості для використання технології peer teaching ще більш різноманітні. Як приклад використання даного підходу в навчанні англійській мові розглянемо розробку заняття з теми «Moods and Feelings». Після вступної бесіди асистент пропонує викладачу сформулювати «колективну відповідь» на питання «What does personality mean?» в групах по 3-4 особи. У цей час на екрані з'являються такі слайди:

1. Personality is a term with many general meanings, it may refer to the ability to get along well socially or to the most striking impression that an individual makes on other people.
2. To a psychologist personality is a study of the human behavior including actions, emotions, feelings.
3. The Greek physician Hippocrates divided individuals into sanguine and melancholic people.
4. The Swiss psychologist Carl Jung classified people as introverts or extroverts.

Далі асистент пропонує викладачу вправу, відому в методиці викладання іноземних мов як «сніговий ком», це давно відомий метод колективного пошуку спільного рішення або спільної думки щодо певного об'єкта. Даний спосіб активізує процес «входження до теми».

Потім асистент викладача пропонує всім студентам роздатковий матеріал «Horoscope Chart». Завдання таке: Define your Zodiac sign even if you don't believe in Astrology and never read horoscopes. Наступним завданням може бути опис облич, які з'являються на екрані. Питання, яке потрібно обговорити в парах: «Which adjectives best describe how each person feels?» і «Think about possible exclamations for each picture».

На наступному етапі проведення заняття на тему «Moods and Feelings» студентам пропонується гра – інсценування (тобто імітація). «Прийом студентів у центрі психологічного розвантаження», де роль психолога можуть по черзі виконувати одна або дві особи. Наступними орієнтирами можуть стати:

1. Do you think you are an interesting personality? Why?
2. What events in your life do you consider to be stressful? How can you cope with stress?
3. How much have your life principles changed since you were a child?

Далі, як і в кінці заняття, у групі І курсу можна запропонувати студентам-перекладачам написати есе за темою «Are you ready for making decisions and your future career?». На завершальному етапі викладач здійснює аналіз проведеного заняття.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Виходячи з досвіду роботи з майбутніми прикладними лінгвістами і перекладачами стосовно їх навчання англійської мови з використанням інтерактивних технологій таких, як peer teaching та workshop, ми дійшли таких висновків:

– під час використання на занятті вищенаведених технологій виникає можливість об'єднати цілковито різні напрями в навчанні іноземній мові з метою досягнення максимального ефекту в підготовці майбутніх конкурентоспроможних спеціалістів, при цьому виникає асоціація з дитячою грою з використанням різнокольорових кубиків для побудови своєрідної піраміди з прийомами «надбудови» і «підлаштовування»;

– ті, яких навчають, повинні володіти загальновживаною англійської мовою (General English) на рівні не нижче B1, а краще B2 для участі у «творчих майстернях»;

– на заняттях виникає психологічно комфортна атмосфера без стресових ситуацій у всіх запропонованих завданнях, тому що викладач присутній на умовах «рівності» як модератор.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у вкладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

2. Інтерактивні методи навчання: навчальний посібник / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. – Щецін: Видавництво WSAP, 2005. – 170 с.

3. Кабанова М.Р. Формирование профессиональной направленности и интерактивные технологии в подготовке будущих психологов / М.Р. Кабанова, Н.О. Черняк // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки. 2015. – Вип. 1 (9). – С. 239–244.

4. Тарнопольський О.Б. Студент у функції викладача англійської мови як іноземної: вплив на ставлення до навчання і навчальну мотивацію / О.Б. Тарнопольський, Ю.В. Дегтярьова. // Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: зб. наук. праць / за ред. В.Т. Суліма, С.Н. Денисенко. Ч.2. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Фанка, 2007. – С. 37–40.

5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. – Strasbourg, 2001. – 274 p.

6. Tarnopolsky O. EFL Student as EFL Teacher: Learning and Motivational Aspect / O. Tarnopolsky, Yu. Degtyariova // TATEFL Voices. – 2007. – Issue 196. – P.10.

7. Вищу освіту чекають 4 важливі зміни у 2017 році [Електронний ресурс] // ВСВІТІ – 2017. – Режим доступу: http://vsviti.com.ua/news/64463

References

1. Volkova, N.P. & Tarnopolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling activities of teaching in universities]. Dnipropetrovsk, Universytet imeni Alfreda Nobelia, 228 p. (In Ukrainian).

2. P. Shevchuk & P. Fenrikh (Eds.). (2005). *Interaktyvni metody navchannia* [Interactive teaching methods]. Shchetsin, WSAP Publ., 170 p. (In Ukrainian).

3. Kabanova, M.P. & Cherniak, N.O. (2015). *Formirovanie professionalnoi napravlennosti i interaktivnye tekhnolohii v podhotovke budushchikh psikholohov* [Formation of professional orientation and interactive technologies in the preparation of future psychologists]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Journal of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology. Teaching Science]. Dnipropetrovsk, Roial Print Publ., issue 1 (9), pp. 239-244 (In Ukrainian).

4. Tarnopolskyi, O.B. & Dehtiarova, Yu.V. (2007). *Student u funktsii vykladacha anhliiskoi movy yak inozemnoi : vplyv na stavlennia do navchannia i navchalnu motyvatsiiu* [Student teacher functions in EFL: impact on attitudes to learning and learning motivation]. *Suchasni problem linhvistychnykh doslidzhen i metodyka vykladannia inozemnykh mov profesiinoho spilkuvannia u vyshchii shkoli* [Modern problems of linguistic research and methodology of teaching foreign languages for professional communication in higher education]. Lviv, LNU imeni I. Franka Publ., vol. 2, pp. 37-40 (In Ukrainian).

5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (2001). Learning, Teaching and Assessment, Strasbourg, 274 p.

6. Tarnopolsky, O. & Degtyariova, Yu. (2007). EFL Student as EFL Teacher: Learning and Motivational Aspect. TATEFL Voices, issue 196, pp. 10.

7. Vyshchu osvitu chekaiut 4 vazhlyvi zminy u 2017 rotsi [Graduated forward four important changes in 2017]. *VSVITI - 2017* [Theworld - 2017]. Access mode: http://vsviti.com.ua/news/64463 (In Ukrainian).

В статье проведён анализ как традиционных, так и современных методических подходов при использовании интерактивных технологий на занятиях по иностранному языку. В работе представлены возможности самостоятельной творческой работы студентов известной как workshop в системе peer-teaching.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, интерактивные технологии использование принципов peer-teaching.

The article analyses both traditional and modern methodological approaches which are used with interactive technologies at foreign language lessons. It also presents the possibilities of students' self-study creative work known as *workshops* in the system of *peer-teaching*.

Key words: students' self-study work, interactive technologies, using peer-teaching principles.

Одержано 3.03.2017.

УДК 004.08:378.147

А.І. ТВЕРДОХЛІБ,
аспірант кафедри педагогіки та психології,
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

СМАРТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСВІТИ

У статті на основі досліджень сучасних науковців визначено доцільність використання смарт-технологій як нового напряму у методиці провадження освітньої діяльності. Акцентовано увагу на їх використання в контексті смарт-середовища. Для більш поглибленого засвоєння матеріалу запропоновано декілька освітніх ресурсів, які є невід'ємною частиною смарт-аудиторії у процесі викладання та навчання.

Ключові слова: *смарт-технології, смарт-аудиторія, освітні ресурси, викладання та навчання.*

Постановка проблеми. Одним з основних орієнтирів сучасної державної політики України, базованої на засадах соціальних свобод і принципах демократії, є курс на активну інтеграцію до середовища європейських та світових держав. Використання сучасного європейського та світового досвіду є головним пріоритетом для розвитку вищої освіти в Україні.

Сучасне суспільство перебуває на етапі зміни технологічної парадигми. Інформаційні технології, що визначили образ і сутність ХХ сторіччя, поступаються смарт-технологіям, які відкривають новий шлях розвитку світових держав.

Аналізуючи сучасний стан проблеми дослідження, слід відзначити, що організація навчального процесу із використанням сучасних технологій вивчається упродовж останніх десяти років, проте в Україні темпи розвитку цього напряму значно повільніші порівняно з країнами Європи і США, і тому це питання залишається достатньо *актуальним*.

Швидкість оновлення знань і технологій повинна розглядатися як критерій якості системи освіти. Президент міжнародного консорціуму «Електронний університет» В.П. Тихомиров зазначив, що без смарт-технологій інноваційна діяльність неможлива. Якщо система освіти відстає від цих напрямків, то вона переходить у стан гальма [8].

Аналіз досліджень і публікацій. З метою встановлення шляхів впровадження смарт-технологій та їхньої адаптації до використання в умовах освітнього середовища у статті використано матеріали вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема: Г. Бонч-Бруєвича, К. Джонсона, С. Кадзіти, К. Кіма, Г. Косенка, Х. Пена, С. Якубова та ін.

Мета статті полягає у визначенні доцільності використання смарт-технологій як нового напряму у викладанні та навчанні.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день одними з найбільш сучасних інноваційних інформаційних технологій є смарт-технології в освіті. Впровадження їх у сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань до нової, креативної форми навчання. Така форма навчання давно і активно впроваджується у таких країнах, як: США, Великобританія, Канада, Австралія. Одним із лідерів інтеграції смарт-технологій у освіті вважається Південна Корея, яка з 1996 року почала запровадження електронної освіти. Українська освіта лише поступово почала впровадження смарт-технологій у навчальний процес. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України від 12.07.2012 № 812 суттєвим проривом у напряму вдосконалення системи освіти та засто-

© *А.І. Твердохліб, 2017*

сування нових технологій в Україні став проект «LearnIn – SMART навчання». Він спрямований на формування потенційно нового освітнього напряму та підвищення рівня викладання та навчання.

Англійське слово «smart» багатозначне і дійсно відображає суть smart-технологій. Воно характеризує їх як розумні та ефективні. У практиці освітньої діяльності – це використання різноманітних комплексних засобів і сучасних інтерактивних методів навчання, а також умова подальшого розвитку освіти.

Традиційно простір для смарт-освіти був спроектований для надання підтримки викладачам і студентам за допомогою комп'ютерів, з'єднаних між собою провідною мережею в аудиторіях, пристосованих для читання лекцій.

З нещодавнього часу широке впровадження мобільних обчислювальних пристроїв і доступність бездротових мереж у освітньому просторі значно вплинули на процес навчання. Такі інструментальні засоби дозволяють студентам і викладачам робити пошук нових видів спілкування, спільної роботи і взаємодії [6].

Повсюдний доступ до інформації допоміг змінити нахил освіти з простої передавання інформації в активне отримання навичок та знань. Так, збільшується кількість програм, що спрощують колективний, сумісний, заснований на дослідженнях підхід до формування знань [3].

Існує припущення, що знання у суспільстві формується в ході досягнення загального консенсусу між його представниками. Тобто коли студенти діляться своїм досвідом та ідеями під час інтелектуальної розмови, відбувається підвищення здатності до розуміння серед інших учасників, результатом якого стає активне навчання.

У сучасному всеохоплюючому освітньому середовищі існує безліч технологій, які потенційно можна перетворити у потужний інструмент для розширення можливостей навчання і які відносять до так званих смарт-технологій. Заслуговує на увагу розглянути як *базові*, такі проекти:

– *проект «Classroom»*, [4] створений у Нагойському університеті.

Являє собою сучасне всеохоплююче обчислювальне середовище для створення програм для навчальних закладів. У проекті використовуються контекстні відомості для надання оптимізованої навчальної інформації через *веб-інтерфейс*;

– організація KERIS, лідер електронної освіти в Республіці Корея.

Розробила всеохоплююче середовище для смарт-навчання під назвою *uClass* [5]. uClass поєднує методику викладання і освітні ресурси будинків, навчальних закладів, співтовариств за допомогою всеохоплюючої, інтерактивної мережі. Різні навчальні матеріали, у тому числі електронні графічні дошки, електронні подіуми, апаратура для проведення відеолекцій, магічні дзеркала, RFID мітки для моніторингу студентів і медіа книги, що функціонують у рамках невидимої мережі, дозволяють встановлювати зв'язок між викладанням та навчанням.

Можна впевнено сказати, що основним завданням простору для смарт-освіти є створення умов для реалізації творчого та інтелектуального потенціалу студентів, оскільки смарт-технології – це інтегровані засоби для навчання студентів, які включають в себе різні аспекти всіх видів інформаційних освітніх технологій, що допомагають педагогу організувати навчальний процес з різноманітними видами діяльності студентів під час заняття та поза його межами. На сучасному етапі до смарт-технологій належать такі засоби навчання, як: *інтерактивна дошка, програмне забезпечення, документ-камера, система контролю знань студентів й персональний комп'ютер*.

Однак ці засоби не можуть існувати окремо від смарт-аудиторії. Особливістю смарт-аудиторії є те, що в її ядрі лежить *сучасна технологія Ультранет*, яка об'єднує смарт-аудиторію з усім співтовариством навчального закладу, подальшим світом і забезпечує якість навчання та викладання. За допомогою Ультранету викладачі та студенти можуть досягнути більш високого рівня інноваційності та креативності у міру розвитку викладання та навчання. Вони можуть отримати доступ до високоефективної групи цифрових інструментів освіти, ресурсів та інформації про тих, хто навчається, яка зберігається в одному місці, доступному звідусіль і у будь-який час. Викладачі можуть створювати і ділитися досвідом і ресурсами один з одним, а також з іншими навчальними закладами через Інтернет.

Варто підкреслити той факт, що Ультранет являє собою безпечну систему для «закритих співтовариств» у мережі Інтернет. Він має високий рівень приватності і містить заходи щодо забезпечення безпеки. Усі пробіли у знаннях тих, хто навчається, модеруються викладачами. Ультранет подібний до «аудиторії без стін», простору, у якому освіта стає видимою у міру того, як студенти переходять з однієї аудиторії до іншої, з одного навчального закладу до іншого [10].

Також особливо інтенсивно починає змінюватися навчальний простір, у якому використовується новий тип освітнього інструменту – інтерактивні дошки SMART Board, які вже успішно використовуються у таких провідних навчальних закладах, як: Гарвардський університет, Оксфордський університет, Оттавський університет, Барньєр Паблік Скул [7].

Інтерактивна дошка SMART Board представлена у вигляді сенсорного екрану, підключеного до комп'ютера. Зображення на SMART Board передається за допомогою проектора [1].

Одним з найголовніших принципів навчання, що досягається при використанні SMART Board, є наочність. Електронна дошка, взаємодіючи з комп'ютером і медіа проектором, утворює єдиний комплекс, завдяки якому з'являється можливість забезпечення інтерактивної та інформаційно-комунікаційної взаємодії у відповідному середовищі, а також застосування як традиційних, так й інноваційних педагогічних методів навчання. Програмне забезпечення SMART Board розраховане на використання дотиків до сенсорної поверхні екрана, що дозволяє керувати прикладними програмами і забезпечує універсальну роботу з різними видами інформації. Це, в свою чергу, дозволяє викладачу створювати і ефективно застосовувати авторські навчальні програми. Досліджуючи специфіку використання SMART Board як одну із найголовніших складових смарт-технологій під час викладання дисциплін, слід зазначити, що використання проекційних технічних засобів у поєднанні з аудіотехнологіями дає можливість використовувати таблиці, візуальну інформацію для пояснення на заняттях нового матеріалу, а також схеми і матеріал електронних підручників для аналізу інформації. Це дозволяє реалізовувати принцип наочності, доступності та систематичності [1].

Проведення візуальних занять із використанням ряду технічних засобів у сукупності з інтерактивною дошкою дозволяє викладачу вільно підтримувати комунікацію з аудиторією, сприяє забезпеченню більшої зосередженості на навчанні, збагаченню дидактичних можливостей у викладанні дисциплін [2].

Освітній комплекс із використанням SMART Board впроваджується як концепція нового інформаційного середовища і призначається для необмеженого використання серед викладачів та студентів.

Згідно з дослідженням інтерактивні дошки, які використовують різноманітні ресурси і покращують мотивацію, роблять заняття цікавими як для викладацького складу, так і для студентів.

В ядрі кожної інтерактивної дошки лежить своє встановлене програмне забезпечення. Використання SMART Board без спеціального програмного забезпечення не дозволить розкрити всі ті ключові можливості, що насправді роблять її інтерактивною. Цінною програмною складовою SMART Board є, передусім, використання допоміжних комп'ютерних програм, таких як SMART Notebook та SMART Recorder [9].

Отже, SMART Board є справді революційним винаходом. Використовуючи таку дошку, можна застосовувати випробувані методи і техніки роботи зі звичайною дошкою і поєднувати їх з набором інтерактивних і мультимедійних можливостей.

Використання смарт-технологій є неможливим без ресурсів для смарт-аудиторій, одним з яких є *FUSE*.

FUSE – це Інтернет портал, який дає змогу викладачам проводити пошук нових навчальних матеріалів та ресурсів з метою підвищення інформативності та інтересу від занять. Абревіатура FUSE означає Пошук, Використання і Розповсюдження. FUSE надає доступ викладачам до якісних освітніх ресурсів і дозволяє їм визначати місцезнаходження онлайн-ресурсів [9].

Таким чином, FUSE дає можливість зробити заняття захоплюючими за допомогою зображень, відео, навчальних об'єктів або інших ресурсів з метою привернення уваги тих, хто навчається, і спонукання їх до роздумів. Використання цих матеріалів також допомагає тим,

хто навчається, розвивати цифрову, візуальну та інформаційну грамотність, яка є необхідною для успіху у майбутньому.

Висновки. Розглянувши деякі різновиди смарт-технологій у рамках освітнього процесу, можна констатувати, що смарт-технології є передвісниками появи нової освітньої парадигми, завдяки якій буде втілено у життя тенденцію з реалізації завдань щодо формування вільної креативної особистості у навчальному процесі. Застосування сучасних смарт-технологій у процесі навчання ефективно стимулює пізнавальну, творчу діяльність студентів. Унікальні можливості смарт-технологій доводять, що прирівнювання SMART освіти до основних методів навчання нарівні з традиційним є перспективою їх використання в широкому освітньому діапазоні. Саме смарт-технології дозволяють розробку революційних навчально-методичних матеріалів, а також формування індивідуальних методик навчання для студентів. У викладеному вище надано лише базові основи, які дозволяють використання наведеного матеріалу для здійснення професійної підготовки студентів до вивчення гуманітарних та інформаційних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Методика застосування технології SMART Board у навчальному процесі: навчальний посібник / Г.Ф. Бонч-Бруєвич, В.О. Абрамов, Г.І. Косенко. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – 102 с.

2. Якубов С. Технології SMART та навчальні матеріали / С. Якубов, Я. Якінін // Hi-Tech у школі. – 2011. – № 3-4. – С. 8–11.

3. Johnson C. and Lomas C. , «Design of the Learning Space: Learning and Design Principles», EDUCAUSE Rev. – 2005. – Vol. 40, no. 4. – Pp. 16–28.

4. Kajita S. Classroom: Expanding Awareness in Classroom to Ubiquitous Teaching and Learning Using Eclipse RCP / S. Kajita, K. Mase, S. Jang, M. Ueda, Z. Yu, N. Lin, Proc. EclipseCon. – 2007, Mar.

5. Kim K. Ubiquitous Learning Supporting System for Future Classroom in Korea / K. Kim // Proc. Soc. for Information Technology and Teacher Education Int'l Conf., K. McFerrin et al., eds. – 2008, Mar. – P. 2648–2657.

6. Peng, H. (2009). Ubiquitous knowledge construction: mobile learning re-defined and a conceptual framework / H. Peng, Y. Su, C. Chou, C. Tsai // *I*nnovations in Education and Teaching International. – 2009. – 46(2). – P. 171–183.

7. Смарт-технології в Україні і світі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http // molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/

8. Smart технологии изменят систему образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://trainings.ru/library/education_experience/?id=14024

9. Электронные интерактивные доски Smart Board, новые технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smartboard.ru/

10. What is smart technology for the smart classroom? [Electronic resource]. – Available at: http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/news/archive/7ensmarttech.pdf

References

1. Bonch-Bruevych, H.F., Abramov, V.O. & Kosenko, H.I. (2007). *Metodyka zastosuvannia tekhnolohii SMART Board u navchalnomu protsesi* [Methods of using SMART Board in the study process]. Kyiv, KMPU imeni B.D. Hrinchenka Publ., 102 p. (In Ukrainian).

2. Yakubov, S. & Yakinin, Ya. (2011). *Tekhnolohii SMART ta navchalni materialy* [SMART technologies and educational materials]. *Hi-Tech u shkoli* [Hi-Tech in school], no. 3-4, pp. 8-11 (In Ukrainian).

3. Johnson, C. & Lomas, C. (2005). Design of the Learning Space. Learning and Design Principles. EDUCAUSE Rev., vol. 40, no. 4, pp. 16-28.

4. Kajita, S., Mase, K., Jang, S., Ueda, M., Yu, Z. & Lin, N. (2007). Classroom : Expanding Awareness in Classroom to Ubiquitous Teaching and Learning Using Eclipse RCP. Proc. EclipseCon.

5. Kim, K. (2008). Ubiquitous Learning Supporting System for Future Classroom in Korea. Proc. Soc. for Information Technology and Teacher Education Int'l Conf., pp. 2648-2657.

6. Peng, H., Su, Y., Chou, C. & Tsai, C. (2009). Ubiquitous knowledge construction : mobile learning re-defined and a conceptual framework. Innovations in Education and Teaching International, no. 46 (2), pp. 171-183.

7. Smart-tekhnolohii v Ukraini i sviti [Smart technologies in Ukraine and in the world]. Available at: http://molodi.in.ua/smart-tehnolohiji/ (In Ukrainian).

8. Smart tekhnolohii izmeniat sistemu obrazovaniia [Smart technologies will change the system of education]. Available at: http://trainings.ru/library/education_experience/?id=14024 (In Russian).

9. Elektronnye interaktivnye doski Smart Board, novye tekhnolohii v obrazovanii [Electronic interactive whiteboards Smart Board, new technologies in education]. Available at: http://www.smartboard.ru/ (In Russian).

10. What is smart technology for the smart classroom? Available at: http://www.education.vic.gov.au/Documents/about/news/archive/7ensmarttech.pdf

В статье на основании исследований современных учёных определена целесообразность использования смарт-технологий как нового направления в методике осуществления образовательной деятельности. Акцентировано внимание на их использование в контексте смарт-среды. Для более глубокого усвоения материала предложено несколько образовательных ресурсов, которые есть неотъемлемой частью смарт-аудитории в процессе преподавания и обучения.

Ключевые слова: смарт-технологии, смарт-аудитория, образовательные ресурсы, преподавание и обучение.

The article relies on previous studies to define smart-technologies as a brand-new direction in education. The attention is drawn to their use in authentic environment. To achieve deeper learning and mastery of subjects, several educational resources being an integral part of smart-classroom are suggested.

Key words: *smart-technologies, smart-classroom, educational resources, teaching and learning.*

Одержано 14.02.2017.

УДК 811:004

A.V. TOKARIEVA,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Intensive Foreign Language Teaching,
Prydniprovska State Academy of Civil Engineering and Architecture

SERIOUS VIDEO GAMES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article analyses the current tendencies of media integration into educational process. The educational potential of serious video games in foreign languages teaching and learning is presented. Pedagogical and practical challenges of serious video games' application, among which are the issues of a game choice, video games' integration into curriculum, opportunities of the gameplay for foreign language education, are discussed.

Key words: media competence, digital game-based learning, serious video games, foreign languages teaching and learning, educational characteristics of serious video games, genre of a video game.

Background. As we stated in our previous works, media competence is one of the key competences that facilitate effective functioning in the contemporary society. To develop media competence and to form media literacy means to be able to consciously consume media texts of different genres, to understand individual media needs and to express oneself personally and professionally via various media tools [11]. It is true that much of what we do and how we communicate nowadays moved to the Web. We use social media to get news updates, search for ideas, exchange photos, publish our thoughts, tell people where we are and share experiences of all kinds.

It is also true that N-Generation of today's students is growing up in networked and interactive media world, high-speed information acquisition, graphics, instant rewards and multi-tasking. As such, they favor expression through producing (rather than simply consuming) a content, collaborative problem-solving over individual approaches, shaping the flow of the peer-to-peer activities' results, as opposed to more passive audience relationships to one-way information flows. Their media knowledge is described in terms of the new media literacies and a participatory culture, built around social skills, civic engagement, informal mentorship where what is known by the most experienced is passed along to novices, where members believe that their contributions matter, where participants feel some degree of social connection with one another [5].

With the more increasing convergence between media forms and the improved gaming ability of everyday mobile devices, video games and edutainment are gradually taking their rightful place in everyday classrooms. Serious video games – computer based games with a primary purpose other than solely entertainment – are not an exemption.

Literature review.

It is not surprising then that the on-growing interest of the scientific community in the educational potential of serious video games is reflected in the increasing number of research works that have appeared within last decades. Thus, S. Arnab, A. Echeverría, C. Loh discuss theoretical frameworks for the design and integration of serious video games into classrooms; S. Adams, E. Gordon, J. Kahne, Ch. Raphael, write about games for civic learning, peace education and conflict resolution; serious games' assessment questions are presented in the articles by N. Alvarado, F. Bellotti, J. Konig, K. Mitgutsch; principles of immersive learning in video games are analyzed by S. de Freitas and J. Gee.

© *A.V. Tokarieva, 2017*

As the process of serious video games' integration into educational landscape is gathering momentum, the area of teaching and learning foreign languages cannot be excluded from the list of the most promising.

The aim of the presented article is to focus on serious video games as an educational tool in foreign languages teaching and learning; to enquire into the present state of serious video games' implementation into classrooms, including pedagogical and practical challenges.

Findings.

We consider it necessary to begin our analysis with giving a general outline of the two large fields connected with video games in foreign language education. The first is computer-assisted language learning (CALL) and the second - digital game-based learning (DGBL).

It is widely accepted that CALL is the use of computer technologies with the prime aim to cater for language learning purposes and it includes word processing, presentation packages, games, multimedia CD-ROMs, internet applications, such as e-mail, chat and the World Wide Web [7].

The research and the development of DGBL dates back to the early years of computer-assisted language learning and sees its rise from the beginning of the mid-1990s, due to the online PC games' increase. The emergence of such computer games as military, health, political, advergames, simulations, persuasive games, massively multiplayer online games has expanded the possibilities for interaction and, with foreign languages, made it possible to use multiple languages synchronously [1]. Methodologically, the application of computer games to language teaching and learning started from the focus on drills, grammar explanations, translation tasks and shifted to communicative contexts, task-based and project-based approaches [3].

A. Baltra, A. Carbonell, B. Montero, F. Watts attribute efficiency of video games in foreign language education to the task-based approach. The task, as the corner stone of the gaming process, requires such actions as solving a puzzle, conversing with people, reading a map where a player is an active agent experimenting with a digital world that provides rich and varied language input and often combines visual cues, a text, spoken language and a particular context. The 'task' herewith is primarily meaning-focused language use (as opposed to form-focused exercises) that has both non-linguistic and linguistic goals and results in the accomplishment of some specified aims. This accords with the second language acquisition (SLA) theory according to which the learning of a foreign language must be implicit and subconscious, attitude dependent, present informal situations, use grammatical 'feel', and have a stable order of acquirement [7].

Another strong and undeniable feature of video games in language education is the rich input they offer. A written word, a picture, sound, a virtual 3D representation of the object make players activate word processes on several different levels simultaneously, which offers a better environment for learning than when only one or two of the channels are available [10].

At the same time, there are pedagogical as well as practical challenges of incorporating games into a classroom. Following Robert Godwin-Jones, we can present them in three big questions: 1) what kind of games to choose or to create; 2) how to integrate gameplay and its associated activities into the curriculum; 3) how to find the opportunities for language learning within gameplay [4].

Referring to the first question, it is important to keep in mind that in the process of a gameplay, language learning can happen in a planned activity as well as incidentally. Therewith, so-called COTS (commercial off-the shelf games) may be challenging, as target linguistic characteristics are hard to be determined in advance. At the same time, serious video games, purposefully designed for specific learning needs, are less attractive to users in terms of graphic, sound and other effects of more expensive COTS. Whatever type is chosen, it makes sense to choose a game the content of which is directly related to the curriculum, rather than to take any game and explore its learning potential.

It is also important to understand general educational characteristics of serious video games, the studies of which let us pinpoint the following features as the most outstanding:

- serious video games influence learning by changing cognitive processes and by affecting motivation;
- experiential learning theory (J. Dewey, D. Kolb, L. Vygotsky), according to which the most powerful learning comes from direct experience through action-taking and analyzing the consequences of this action, backs up cognitive development of players;

– D. Kolb's model of experiential learning is one of the models that describes the learning process in a serious video game's participation (learning starts from concrete experience, moves on to reviewing and reflecting on the past experience and climbs up on a different level of the initial experience understanding - enriched, broadened, deepened);

– serious video games build motivation via information-rich environment, challenge, curiosity, competition;

– serious video games contribute to the shaping of a participatory culture and add to the advancement of social component by giving everyone a more active stake in the results produced;

– a good video game contains clear goals, tasks and activities that are relevant to students (with the appropriate level of challenge and gradual increase of complexity); it stimulates curiosity, exploration, problem-solving, enquiry, collaboration, inter-group competition, helps players test ideas and consolidate their experience; it presents multiple paths to solve the tasks; it has a system of feed-back (reflection); it lets players make mistakes in a safe environment.

We also support the idea that a particular genre of a video game is capable of developing a specific set of skills and corresponding knowledge [2], [4], [9]. Therefore, for any language teacher who plans to use a video game, it is good to know what genres of games exist and what skills they can develop. The list of possible genres includes: 1) shooters (e.g. Spacewar, Star Castle, Defender), 2) adventures (e.g. Collossal Cave, Indiana Jones, Syberia); 3) platform games (e.g. Donkey Kong, Super Mario 64, Pac-Man World, Spyro the Dragon); 4) role-playing games (e.g. Dungeons and Dragons); 5) puzzles (e.g. Wetrix, Tetris, Intelligent Qube); 6) simulations (e.g. SimCity, Flight Simulator, Gran Turismo); 7) strategy/tactics (e.g. Ogre Tactics, Command and Conquer, Final Fantasy Tactics); 8) sports; 9) fighting (e.g. Street Fighter, Soul Calibur, King of Fighters).

The connection between the genres and the skills they develop is presented in Table 1.

Table 1

Video games' genres and skills they develop (based on PING and R. Baptista research materials)

Game Genre	Skills
Shooters	reflexes and coordination (not strategy)
Platformers (Action)	hand-eye coordination, problem-solving, strategy, innovation management
Puzzles	strategy, decision-making, intellectual acumen
Mazes	strategy, forward planning skills, reflexes
Sport Games	managing, strategy planning, organizing
Racing Games	engineering concepts
RTS (Real Time Strategy)	organizational agility, operating skills, strategic skills, drive for result
RPG (Role Playing Games)	motivating others, negotiating, dealing with ambiguity, decision making, problem-solving
MMORPG (Massive Multiple Online Role-Playing Games)	collaborative and exploratory activities
Adventure Games	organizing, decision-making, problem-solving

Question two of the article, which is how to integrate gameplay and its associated activities into the curriculum, also requires a number of serious considerations. First, the "golden principle" outlined in many works related to the discussed topic states that for a game to have positive educational value, de-briefing before the game and reflection after the game are necessary. As consequence, an educationalist role is to prepare corresponding activities that may vary from simple instructions how to play the game and the explanation of the purpose and the ways to achieve it to logs, reflective accounts, replaying the game (a part of the game), skills-to-real world activities, even the critique of the game. Second, it is important to identify the type and purpose of the digital game (e.g. a serious game or a commercial off-the-shelf game), the genre the game belongs to and its associated learning benefits. Third, to understand the technical requirements of the game and the facilities available. Fourth, to check the game rating standards to determine

its suitability for the age range of pupils. Fifth, to ensure the game is suited to the content and skills to be taught and correspondence with the part of the curriculum. Sixth, to check how the game provides feedback and whether the game's software allows for assessment opportunities [2]. And, as always, lesson plans that will include specification of objectives, time and resources needed, modes of learning, context from the game, activities.

The third question posed at the beginning of the article is connected to the opportunities for language learning within gameplay and is one of the most challenging, as the area of gameplay influence on language acquisition requires further research, more statistics and is cost demanding. Though, on international level, the scope of research papers connected with serious video games is wide, the number of works in more narrow contexts does not look as numerous. According to the review of the latest trends in digital game-based learning research, only 4% of the articles are related to DGBLL (Digital Game-Based Language Learning). Along with it, higher education learners are the most frequently examined group of participants in DGBLL studies with the English Language being the target language studied by the majority of DGBLL researchers, and off-the-shelf digital games, particularly the type of Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG) - the most commonly implemented games in the DGBLL [8].

Among the research areas that require further studies, we single out such directions as the principles of immersive communicative situations' creation where students could actively interact with each other and feel comfortable experimenting and making mistakes playing games. Then, challenges connected with incidental learning - how to predict or measure it. Last, the understanding that the proper use of video games in a classroom can establish a close relationship between the teacher and the students, as by using the medium that is present in the daily life of students the teacher creates a sense that she/ he cares about the students' activities and interests outside the classroom [4]. Consequently, the ways to change the attitude of teachers to video games and to increase their motivation, to equip them with understanding of the game-based learning principles and to show the ways to apply them to the classroom context are needed.

Summing up and conclusions.

Summarizing the above-listed ideas, we may say that serious video games in foreign language education are a modern way to learn, to explore, to connect and to communicate. They are gradually taking place in everyday educational process to satisfy the needs and demands of the new generation of media literate students. Though the research of general pedagogical issues is actively developing on international level, there are some vectors of further investigation in the narrower field of DGBLL. Among them are the pedagogical principles of the video game selection, the rules of the gameplay's integration into curriculum, the activities that can foster foreign language education based on video games, teacher-training programs' development that will explain the basics of game mechanics and learning theories they are based on, educational features, different genres of the games and the skills they can develop.

Literature

1. Anderson T. Video Games in the English as a Foreign Language Classroom / T. Anderson., B. Lee, X-P. Yeh //DIGITEL Conference Papers, December 2008, IEEE Xplore.
2. Baptista R., Coelho A., Carvalho C. Relation Between Game Genres and Competences for In-Game Certification / R. Baptista, A. Coelho, C. Carvalho // Serious Games, Interaction, and Simulation: 5th International Conference SGAMES 2015: Revised Selected Papers. – Novedrate, Italy, September 16–18, 2015. – 137 p.
3. Campos M. The Use of Video Games in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language/ M. Campos, S. de Oliveira, A. Brawerman-Albini // International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning: ICBL, 2013. – pp 218–223.
4. Cornillie, F. Digital games for language learning: challenges and opportunities / F. Cornillie, L. Steven // ReCALL Special issue, 2012. – P. 243–256.
5. Jenkins, H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century [Electronic resource] / H. Jenkins // The MacArthur Foundation, 2006. – Access mode: http://digitallearning.macfound.org/site/c.enJLKQNlFiG/b.2108773/apps

6. Kearney C. PING: Poverty is not a game – a handbook for teachers [Electronic resource] / C. Kearney / Education Research Analyst, European Schoolnet: Drukkerij Verraes, October 2010. 54 p. Access mode: www.kbs-frb.be or www.eun.org

7. Plass J. Multimedia learning in second language acquisition / J. Plass, L. Jones /Mayer R. (ed.) The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. - Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 467–488.

8. Purushotma R. Language Learning and Video Games. Paper Produced for the Open Language and Learning Games Project [Electronic resource] / R. Purushotma, S. Thorne, J. Wheatly / Massachusetts Institute of Technology, 2008. – Access mode: https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/

9. A Review of Trends in Digital Game-Based Language Learning Research [Electronic resource] // IEEE Xplore Digital Library. – Access mode: http://ieeexplore.ieee.org/document/7757037/?reload=true

10. Robert G. Emerging technologies games in language learning: opportunities and challenges [Electronic resource] / G. Robert // Language Learning and Technology, Volume 18, Number 2, June 2014. pp. 9–19. Access mode: http:// llt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf

11. Токарєва А.В. До питання визначення сучасного стану медіаосвіти в Україні / А.В. Токарєва, М.М. Яланська, К.С. Кузнецова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – Дніпропетровськ, 2015. – Вип. 2 (10). – С. 229–234.

References

1. Anderson, T., Lee, B. & Yeh, X-P. (2008). Video Games in the English as a Foreign Language Classroom. DIGITEL Conference Papers, IEEE Xplore.

2. Baptista, R., Coelho, A. & Carvalho, C. (2015). Relation Between Game Genres and Competences for In-Game Certification. Serious Games, Interaction, and Simulation: 5th International Conference SGAMES 2015, Revised Selected Papers, Novedrate, Italy, 137 p.

3. Campos, M., S. de Oliveira, & Brawerman-Albini, A. (2013). The Use of Video Games in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language. International Conference on Interactive Computer aided Blended Learning, ICBL, pp. 218-223.

4. Cornillie, F. & Steven, L. (2012). Digital games for language learning: challenges and opportunities. ReCALL Special issu, pp. 243-256.

5. Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. The MacArthur Foundation. Available at: http://digitallearning.macfound.org/site/c.enJLKQNlFiG/b.2108773/apps

6. Kearney, C. (2010). PING: Poverty is not a game – a handbook for teachers. Education Research Analyst, European Schoolnet, Drukkerij Verraes, 54 p. Available at: www.kbs-frb.be or www.eun.org

7. Plass, J. & Jones, L. In R. Mayer (Ed.). (2005). Multimedia learning in second language acquisition. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 467-488.

8. Purushotma, R., Thorne, S. & Wheatly, J. (2008). Language Learning and Video Games. Paper Produced for the Open Language and Learning Games Project. Massachusetts Institute of Technology. Available at: https://lingualgames.wordpress.com/article/10-key-principles-for-designing-video-27mkxqba7b13d-2/

9. A Review of Trends in Digital Game-Based Language Learning Research. IEEE Xplore Digital Library. Available at: http://ieeexplore.ieee.org/document/7757037/?reload=true

10. Robert, G. (2014). Emerging technologies games in language learning: opportunities and challenges. Language Learning and Technology, vol. 8, no. 2, pp. 9-19. Available at: http:// llt.msu.edu/issues/june2014/emerging.pdf

11. Tokareva, A.V., Yalanska, M.M. & Kuznetsova, K.S. (2015). *Do pytannia vyznachennia suchasnoho stanu mediaosvity v Ukraini* [On the question of determining the current state of media education in Ukraine]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia* [Journal of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology]. Dnipropetrovsk, vol. 2(10), pp. 229-234 (In Ukrainian).

У статті розглядаються сучасні тенденції впровадження медійних технологій до навчального процесу. Особлива увага приділяється серйозним відеоіграм та їх освітньому потенціалу. Окреслюються педагогічні й практичні проблеми, що по'вязані з використанням відеоігор, а саме вибір гри, її інтеграцію до навчальних планів, здатність відеоігор впливати на вивчення іноземних мов.

Ключові слова: медіакомпетентність, навчання на основі цифрових ігор, серйозні відеоігри, навчання іноземних мов, навчальні характеристики серйозних відеоігор, жанр відеогри.

В статье рассматриваются современные тенденции внедрения медийных технологий в учебный процесс. Особое внимание автор уделяет серьезным видеоиграм и их образовательному потенциалу. Очерчивается круг педагогических и практических проблем, связанных с использованием видеоигр, а именно выбор игры, ее интеграция в учебные планы, способность видеоигр влиять на изучение иностранных языков.

Ключевые слова: медиакомпетентность, обучение на основе цифровых игр, серьезные видеоигры, обучение иностранным языкам, образовательные характеристики серьезных видео игр, жанр видеоигры.

Одержано 3.03.2017.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

УДК 378:371.2

О.В. ЛЕБІДЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПРИНЦИПИ СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Стаття присвячена висвітленню сутності й змісту принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Проаналізовано підходи вчених до розуміння категорії «принципи управління». Здійснено аналіз принципів стратегічного управління підприємствами різних галузей, в тому числі й принципів стратегічного управління закладами освіти. Запропоновано класифікацію принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Ключові слова: принцип, принципи управління, стратегічне управління, принципи стратегічного управління організацією, стратегічне управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Постановка проблеми. Вирішення питань стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами неможливе без формулювання основних принципів, які мають бути основою діяльності відповідної системи і дозволяють використовувати закони та закономірності управління в конкретних умовах здійснення означеного процесу. Тому система стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами повинна бути сформована на базі сучасних принципів, які дадуть змогу такому типу закладу освіти підтримувати свою конкурентоспроможність. Отже, для досягнення ефективності в роботі загальноосвітнього навчального закладу керівнику необхідно керуватися принципами управління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливість дослідження принципів управління в сфері освіти звертали увагу у своїх працях вчені: В. Бондар, В. Григораш, Л. Даниленко, М. Захаров, Л. Карамушка, Л. Кравченко, С. Максимюк, В. Маслов, С. Немченко, З. Онишків, Є. Павлютенков, М. Поташник, Є. Рябенком, О. Салманової, В. Смолей, А. Файоль та ін.

Принципи стратегічного управління організаціями різниих галузей розкрито І. Ансоффом, О. Гарафоновою, Н. Дьоміним, І. Кушнір, А. Лобановим, В. Никифоренко, І. Петровою, Ю. Пундою, А. Стріклендом, М. Тимошиним, А. Томпсоном, В. Трайневим, Р. Фатхутдіновим, А. Хоріним та ін. Проблемою принципів управління в сфері освіти займалися В. Дикань, О. Дроб, Р. Побережний, О. Тягушева та ін.

При цьому практично немає праць, які містили б теоретичні та практичні положення про принципи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами. Актуальність цих положень, їх недостатнє вивчення в сучасних умовах розвитку системи освіти України визначили вибір мети цієї статті.

Формулювання мети. Метою статті є поглиблення теоретичних положень щодо обґрунтування принципів управління загальноосвітніми навчальними закладами в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Стратегічне управління є частиною управління і являє собою науку про стратегічні аспекти управління організацією – про принципи, методи і засоби досягнення цілей розвитку організації в довгостроковій перспективі. Тому для того, щоб сформулювати і охарактеризувати принципи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами, в першу чергу, необхідно розкрити зміст загальних принципів

© *О.В. Лебідь, 2017*

управління, принципів управління в сфері освіти, принципів стратегічного управління організацією, а також принципів стратегічного управління в сфері освіти.

Управління – це процес планування, організації, мотивації та контролю, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації; це особливий вид діяльності, що перетворює неорганізовану юрбу в елективну цілеспрямовану і продуктивну групу [3].

Науковою основою управління є принципи управління. Принципи управління – це основні правила, положення, відповідно до яких формуються, функціонують і розвиваються системи управління [8, с. 22]; найбільш загальні, засадничі правила і рекомендації, які повинні враховуватися і виконуватися в практичній діяльності осіб і органів управління на усіх рівнях керівництва [1]. Принципи управління є визначальними, вони зумовлюють зміст управлінської діяльності в будь-якій сфері суспільного життя.

А. Файоль вважав, що існують загальні принципи управління, дотримання яких необхідно, щоб зробити управління ефективним. До їх числа він відносив такі 14 принципів: поділ праці; влада і відповідальність; дисципліна; єдність розпорядження (командування); єдність керівництва і розпорядження (два накази щодо будь-якої дії може давати тільки один начальник, а також один керівник і одна програма для сукупності операцій, що переслідують одну і ту ж мету); підпорядкування приватних інтересів загальним; винагороду; централізація (наявність «мозкового центру»); ієрархія; порядок; справедливість; сталість складу персоналу; ініціатива; єднання персоналу [15].

Принципи управління навчальними закладами – фундаментальні, теоретично обґрунтовані й практично перевірені положення, що мають об’єктивну, реальну природу, відбивають стійкі тенденції та закономірності, притаманні системі управління [14, с. 63].

М. Захаровим [4] обґрунтовано деякі принципи управління школою, які й зараз сприймаються як сучасні. Такими принципами він вважав: визначення перспективи та найближчої мети роботи школи; постійний аналіз проміжних, кінцевих і віддалених результаті роботи; планування; завершеність управлінських дій; створення сприятливої психологічної атмосфери в колективі.

На думку Є. Павлютенкова, принципи управління загальноосвітнім навчальним закладом поділяються на три групи: оптимальне співвідношення централізації і децентралізації, єдність єдиноначальності і колегіальності, раціональне поєднання прав, обов’язків і відповідальності [8, с. 22].

Колектив авторів у підручнику «Управління навчальним закладом» виділяє дві групи принципів управління навчальним закладом [13]:

1. Загальні принципи управління навчальним закладом (спрямовуючої вирішальності державно-громадського впливу; гуманізації та поваги до особистості; демократизації; науковості; психологізації управління; інноваційності; адаптивності; єдності централізму, колегіальності та колективності; принцип уваги до кадрів).
2. Специфічні принципи управління навчальним закладом (інформаційної достатності та надійності; моделюючого прогнозування; функціональної структуризації; оперативної регулятивності; зворотного зв’язку; корекції; маркетингу; раціонального господарювання та ділової активності; законоповаги).

Для нас більш цікавою видається друга група принципів (специфічні принципи управління навчальним закладом), тому що саме ці принципи відбивають зміст функціонування сучасного закладу освіти. Кожен з цих принципів відображають сутність стратегічного управління. Наприклад, принцип інформаційної достатності та надійності визначається вирішальною роллю інформації на всіх етапах процесу стратегічного управління, починаючи від формулювання місії та визначення стратегії, організації її виконання, оцінки наслідків і корекції. Принцип моделюючого прогнозування проявляється у стратегічному плануванні діяльності навчального закладу. Принцип оперативної регулятивності відображає реакцію навчального закладу на інформацію різного рівня та спрямованості, яка надходить із зовнішнього середовища, що сприяє ліквідації непередбачуваних перешкод.

Отже, ми бачимо, що сьогодення викликає потребу в появі нових принципів управління загальносвітніми навчальними закладами, а саме принципів стратегічного управління.

Принципи стратегічного управління – теоретичний фундамент, на базі якого формуються основні його характеристики (властивості), що втілені у загальні правила та положення, регу-

лювальні процеси застосування варіантів стратегічне управління; а також норми поведінки організації в цілому та окремих її членів, якими керуються власники та менеджери у процесі розробки та реалізації стратегічних рішень у конкретних умовах, сформованих у середовищі [10].

Для того, щоб запропонувати класифікацію принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами нами зроблено огляд класифікацій принципів стратегічного управління підприємствами різних галузей, в тому числі й принципів стратегічного управління закладами освіти. (табл. 1).

Таблиця 1

Принципи стратегічного управління (ПСУ) в психолого-педагогічній та економічній літературі

ПСУ	Автор	Класифікація ПСУ
Підприємством	І. Ансофф [1]	Рефлексії; самоорганізації; обмеженої раціональності
	О. Гарафонова [2, с. 51]	Перспективності; пріоритетності; реалізації; поетапності та циклічності; комплексності
	І. Кушнір [5]	Науковість у поєднанні з елементами мистецтва; цілеспрямованість стратегічного управління; гнучкість стратегічного управління; єдність стратегічних планів і програм; створення необхідних умов для реалізації стратегії
	Р. Побережний [10]	Цілеспрямованість; безперервність; теоретико-методологічна обґрунтованість форм і методів стратегічне управління; системний, комплексний підхід до розробки стратегій та системи стратегічне управління в цілому; наявність необхідної послідовності етапів; циклічність; унікальність систем стратегічного управління конкретними підприємствами; використання невизначеності майбутнього як стратегічних можливостей; гнучка адекватність систем стратегічного управління змін і умов функціонування організацій; результативність та ефективність
Людськими ресурсами	І. Петрова [9, с. 13]	Довгостроковість оцінюваних перспектив і прийнятих рішень; спрямованість управлінських впливів на зміну людського потенціалу і створення можливостей для більш ефективної його реалізації; врахування у процесі розроблення та прийняття управлінських рішень можливих змін зовнішнього середовища; альтернативність вибору управлінських рішень; постійний контроль за станом і динамікою зовнішнього середовища та своєчасне внесення змін в управлінські рішення
	В. Никифоренко [7, с. 35]	Єдиноначальності; оптимальної комбінації централізації й децентралізації в управлінні; комбінації прав, обов'язків і відповідальності; обґрунтованого й свідомого вибору цілей і стратегій розвитку організації; відповідності
Підготовкою держави до оборони	А. Лобанов, Ю. Пунда [6]	– Загальні (об'єктивності, демократичності управління, верховенства права); – структурно-цільові (стабільності стратегічної мети, ієрархії цілей, узгодженості цілей, домінування стратегічної мети над ресурсом, висока пріоритетність цілі розвитку, принцип синергізму, принцип етапності, принцип практичності цілей); – структурно-функціональні (розподіл функцій за цілями, правове закріплення управлінських функцій в компетенції органів управління, сумісність структурних елементів системи стратегічного управління, концентрації повноважень і ресурсів, комбінування, достатньої різноманітності, відповідності управлінських дій реальним потребам і запитам керованих об'єктів); – структурно-організаційні (злагодженість структури системи стратегічного управління, територіально-галузевий принцип побудови структури, відкритий функціональний принцип побудови структури системи стратегічного управління, вертикальна і горизонтальна взаємодія елементів системи стратегічного управління, поєднання колегіальності і єдиноначальності в процесах прийняття стратегічних рішень); – структурно-процесуальні (відповідності методів, форм і процедур управлінської діяльності посадових осіб і органів управління правовим нормам, функціям і загальній структурі системи управління, конкретизації управлінської діяльності, стимулювання раціональної і ефективної управлінської діяльності)

Закінчення табл. 1

ПСУ	Автор	Класифікація ПСУ
Виробничо-господарчою системою різного рівня і конфігурації	В. Трайнев, Н. Дьомін, М. Тимошин [12]	– формування системи стратегічного управління (науковість побудови системи стратегічного управління; раціональна конфігурація системи стратегічного управління; структурна нормальність; організаційна замкнутість контурів управління; адекватність формування системи стратегічного управління зовнішнім факторам і внутрішнім тенденціям розвитку організації); функціонування (взаємодії) системи стратегічного управління (система управління повинна максимально повно задовольняти потреби організації у створенні, виборі і виконанні стратегічних управлінських рішень; – функціонування системи стратегічного управління має бути комплексним, планомірним, безперервним, економічним і ефективним; рівномірність завантаження підсистем і елементів системи стратегічного управління; оптимізація комунікаційних зв'язків; системність як умова досягнення і ефективності стратегічних рішень; демократична самоврядність); – розвитку стратегічного управління (гнучкість і керованість системи стратегічного управління, яка здатна реагувати на зовнішні і внутрішні збурення; динамічну стійкість системи стратегічного управління до збурюючих дій; обмеженість граничного напруження, що означає наявність ліміту змін і перетворень системи стратегічного управління; перетворення системи стратегічного управління потребують висококваліфікованого персоналу, який має особисту матеріальну й моральну зацікавленість і відповідний рівень організаційної культури)
Розвитку регіональної системи освіти	О. Тягушева [13, с. 175]	Інтеграції; включеності кожної територіальної системи освіти в державну та регіональну системи освіти; місцевої орієнтованості; місцевої інноватики; договірних відносин як між усіма суб'єктами регіональної освіти, так і з місцевими, регіональними й державними представництвами, адміністративними, соціальними, економічними, господарськими структурами; нормативного фінансування кожного учня через систему пайової участі місцевого й регіонального бюджетів; єдності освітнього простору; різнорівневого навчання; цілісності регіональної освіти

Зрозуміло, що охарактеризовані принципи далеко не вичерпують переліку принципів стратегічного управління, адже він орієнтований на врахування швидких змін у зовнішньому середовищі організації, окреслення стратегії розвитку підприємства, постійний пошук шляхів підвищення якості роботи. Принципи можуть змінюватися відповідно до вимог часу під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів.

З табл. 2 видно, що принципи стратегічного управління організацією охоплюють всі стадії та функції стратегічного управління, незалежно від сфери діяльності та форми власності підприємства. Тому можна стверджувати, що принципи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами спираються на принципи стратегічного управління організаціями різних сфер діяльності.

Дуже цікавою є точка зору таких відомих вчених, як А.А. Томпсон і А.Дж. Стрікленд, щодо принципів стратегічного управління. Вони пропонують власну класифікацію принципів стратегічного управління, яку вони розробили у вигляді пам'ятки для менеджерів організацій. Учені наголошують на тому, що розроблені ними принципи стратегічного управління, можна використовувати для управління як великими компаніями, так і невеликими організаціями.

Принципи стратегічного управління організацією, за А.А. Томпсоном і А.Дж. Стрікленд ом [11]:

1. Розробка стратегії не є винятковою функцією фахівців зі стратегічного планування.
2. Роль Ради директорів в процесі стратегічного управління полягає в критичній оцінці й затвердженні стратегічних планів, а також при необхідності в розробці або поліпшенні деталей стратегії.
3. Кожній організації необхідно виробляти як стратегічні, так і фінансові цілі.

4. Завоювання більш сильної конкурентної позиції в довгостроковій перспективі вигідніше для акціонерів, ніж короткострокове поліпшення фінансових показників організації.

5. Встановлення цілей – процес, що проходить зверху вниз в організації і служить менеджерам нижчих ланок управління орієнтиром у виконанні ними і співробітниками їх підрозділів своїх завдань для досягнення загальних цілей організації.

6. Стратегія організації повинна максимально відповідати специфіці галузі й конкурентності навколишньому середовищу.

7. Добре обґрунтовані стратегічні цілі організації спрямовані на забезпечення можливостей зростання і захисту її сьогодення і майбутнього положення від зовнішніх загроз.

8. Стратегія організації повинна базуватися на тому, що вона добре робить (тобто на організаційних силах і конкурентних можливостях). Велика небезпека для успіху стратегії – орієнтуватися на те, що організації не так добре виконує (тобто на організаційну і конкурентну слабкість).

9. Стратегія не є по-справжньому переможною, якщо вона не відповідає ситуації в організації, не створює істотної переваги перед конкурентами і не покращує роботу організації.

10. Грамотна стратегія включає в себе ключові фактори успіху.

11. Успішно діючі розробники стратегії прагнуть спиратися на те, за рахунок чого організації досягає успіху: її досвід, сильні сторони, головні переваги та найважливіші конкурентні можливості.

12. Головні переваги організації сприяють створенню конкурентного переваги.

13. Розробники стратегії спрямовані на забезпечення найкращих можливостей для зростання організації і створення захисту від загрози її конкурентної позиції і майбутньої діяльності.

14. Створення головних переваг і організаційних можливостей, яким конкурент нічого не зможе протиставити, – солідна основа для забезпечення стійкої конкурентної переваги.

15. Приведення організаційної структури організації у відповідність до її стратегії вимагає, щоб стратегічно значущі види діяльності та господарські підрозділи розглядалися як основні блоки при побудові організаційної структури.

16. Як правило, нерозумно намагатися реалізувати нову стратегію в рамках старої організаційної структури.

17. Децентралізовані бізнес-одиниці можуть перешкоджати успіху стратегії профільної диверсифікації до тих пір, поки специфічні організаційні заходи щодо координації однотипних дій і споріднених господарських підрозділів не будуть проведені.

18. Позбавлення стратегічно важливих організаційних одиниць фондів, необхідних для виконання їх частини стратегічного плану, може підірвати процес його виконання.

19. Сучасні, майстерно спроектовані системи можуть бути основою для конкурентної переваги, якщо вони дають організації можливості, яких немає у суперників.

20. Головним показником роботи службовця та підрозділу є досягнення ними поставлених цілей.

21. Система заохочень є найефективнішим інструментом проведення стратегії організації.

Спираючись на вищезазначений аналіз загальних принципів управління, принципів управління освітою, принципів стратегічного управління організацією та принципів стратегічного управління в сфері освіти, ми пропонуємо авторську класифікацію принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами:

1. Цілеспрямованість стратегічного управління (усвідомлення розвитку загальноосвітнього навчального закладу і спрямованість управлінського процесу на вирішення конкретних проблем; цілі загальноосвітнього навчального спрямовані на забезпечення можливостей зростання і захисту його сьогодення і майбутнього становище від зовнішніх загроз; забезпечення ієрархії при встановленні цілей; узгодженість цілей; незалежно від форми власності загальноосвітнього навчального закладу необхідно виробляти як стратегічні, так і фінансові цілі; вибір місії і цілей розвитку загальноосвітнього навчального закладу повинен бути обґрунтованим і свідомим).

2. *Принцип науково-аналітичного передбачення* (дослідження процесів, що відбувалися в загальноосвітньому навчальному закладі в минулому, умов зовнішнього середовища сьогодні і встановлення тенденцій розвитку закладу освіти, загрози і можливості, а також проблеми, що підлягають вирішенню; прогноз розвитку загальноосвітнього навчаль-

ного закладу в найближчій і більш віддаленій перспективі; ретельний аналіз з виявленням основних факторів, що визначають розвиток загальноосвітнього навчального закладу).

3. Інформаційної достатності та надійності (визначається вирішальною роллю інформації на всіх етапах процесу стратегічного управління; стратегічне управління починається з добору й аналізу інформації, систематизації за чітко визначеними змістовно-функціональними параметрами; існує пряма залежність між якістю стратегічного управління та його результатами, яка визначається надійністю та достатністю інформації).

4. Довгостроковість оцінюваних перспектив і прийнятих рішень (завоювання більш сильної конкурентної позиції в довгостроковій перспективі вигідніше для загальноосвітнього навчального закладу, ніж короткострокове поліпшення показників).

5. Гнучкість, динамічна стійкість і керованість системи стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами (можливість загальноосвітнього навчального закладу адекватно і своєчасно реагувати на зовнішні й внутрішні зміни і умови функціонування; можливість внесення коректив в раніше прийняті рішення або їх перегляду в будь-який момент часу відповідно до обставин, що змінюються; оцінка відповідності поточної стратегії вимогам зовнішнього середовища і можливостям загальноосвітнього навчального закладу; уточнення прийнятої політики та планів у разі непередбаченого розвитку подій і посилення конкурентної боротьби; можливість загальноосвітнього навчального закладу адекватно і своєчасно реагувати на зовнішні й внутрішні зміни і умови функціонування).

6. Єдність стратегічних планів і програм (стратегічні рішення різних рівнів повинні бути узгоджені і тісно пов'язані між собою; єдність стратегічних планів загальноосвітнього навчального закладу досягається за допомогою консолідації стратегій структурних підрозділів, взаємного узгодження стратегічних планів функціональних відділів).

7. Принцип обліку та узгодження зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку загальноосвітнього навчального закладу (стратегічні рішення, прийняті на підставі врахування впливу тільки зовнішніх або тільки внутрішніх чинників, будуть неминуче страждати недостатньою системністю, що, в свою чергу, може вести до помилково прийнятих рішень, тому стратегічні рішення повинні бути вивіреними і ефективними).

8. Створення необхідних умов для реалізації стратегії (процес стратегічного управління повинен включати створення організаційних умов для здійснення стратегічних планів і програм, тобто формування сильної організаційної структури, розробку системи мотивації, вдосконалення структури управління).

9. Принцип відповідності стратегії і тактики управління загальноосвітніми навчальними закладами (для забезпечення успішної діяльності загальноосвітнього навчального закладу необхідні і вивірена стратегія, і ефективна тактика. При цьому ефективна діяльність організації можлива за умови, коли тактика організації відповідає її стратегії, а формування стратегії враховує реальні можливості вирішення тактичних завдань).

10. Принцип пріоритетності людського фактора (ні стратегія, ні тактика організації не можуть бути реалізовані, якщо вони не будуть сприйняті як керівництво до дії її персоналом і, в першу чергу, її менеджерами окремого структурного підрозділу; персонал загальноосвітнього навчального закладу повинен володіти професійними якостями, необхідними для реалізації стратегічних рішень).

11. Принцип визначеності стратегії і організації стратегічного обліку і контролю (розуміння персоналом поставлених перед ним завдань має випливати з чітких формулювань стратегії загальноосвітнього навчального закладу).

12. Принцип відповідності стратегії загальноосвітнього навчального закладу наявним ресурсам (без забезпечення ресурсами (які включають не тільки сировину, матеріали, комплектуючі, енергію, а й персонал, інформацію, ділових партнерів, імідж і т. д.) реалізація стратегії, якою б чудовою вона не була, виявляється частково або повністю під загрозою).

13. Чіткий організаційний поділ завдань стратегічного управління й завдань оперативного управління (не можна змішувати завдання поточного управління, ефективність вирішення якого визначається позиціями загальноосвітнього навчального закладу в цей момент часу, і завдання стратегічного управління, спрямовані на виживання й процвітання в довгостроковій перспективі).

14. Індивідуалізація стратегій (кожний загальноосвітній навчальний заклад унікальний в тому розумінні, що має особливості, обумовлені складом кадрів, економічним потенціалом, культурою й іншими ознаками. Стратегія конкретного загальноосвітнього навчального закладу повинна базуватися на тому, що він добре робить (тобто на організаційних силах і конкурентних можливостях). Заклад освіти повинен спиратись на те, за рахунок чого він досягає успіху: його досвід, сильні сторони, головні переваги та найважливіші конкурентні можливості).

15. Принцип маркетингу (маркетинг є невід'ємною складовою стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Знання та освітні послуги є товаром і мають певний попит у суспільстві. Маркетинг потребує спостереження, вивчення й реакції на зміни попиту у сфері освіти. Наслідком цієї реакції може бути створення загальноосвітнім навчальним закладом власних навчальних програм; застосування інноваційних педагогічних технологій тощо).

Порушення чи недотримання принципів призводить до неефективності стратегічного управління та його руйнування, що негативним чином відбивається на діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Кожен принцип має власні засоби і технології реалізації, які разом створюють цілісний процес стратегічного управління. Кількість принципів не може визначатися штучно, а має відображати достатність фундаментальних положень, від яких залежить ефективність функціонування системи стратегічного управління [14, с. 64].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті запропоновано низку принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами, які узагальнюють і уточнюють розроблені іншими ученими принципи здійснення стратегічної діяльності. Подальшим розвитком результатів цієї праці є з'ясування основних шляхів реалізації запропонованих принципів стратегічного управління загальноосвітніми навчальними закладами.

Список використаних джерел

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф; сокр. пер. с англ.; науч. ред. и авт. предисл. Л.И. Бвенко. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.

2. Гарафонова О.І. Стратегічне управління : принципи та підходи до класифікацій стратегій розвитку / О.І. Гарафонова // Чернігівський науковий часопис Чернігівського державного інституту економіки і управління. Сер. 1: Економіка і управління. – 2013. – № 1. – С. 49–58.

3. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения / П.Ф. Друкер; пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998. – 288 с.

4. Захаров М.Г. Организация труда директора школы / М.Г. Захаров. – М.: Просвещение, 1971. – 176 с.

5. Кушнир И.В. Стратегический менеджмент [Електронний ресурс] / И.В. Кушнир. – Режим доступу до ресурсу: http://be5.biz/ekonomika/m017/toc.htm

6. Лобанов А. Принципи стратегічного управління підготовкою держави до оборони / А. Лобанов, Ю. Пунда // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. – 2013. – № 1. – С. 11–16.

7. Никифоренко В. Стратегічне управління людськими ресурсами : навч.-метод. посіб. [для сам. вивч. дисцип.] / В.Г. Никифоренко. – Одеса : Атлант, 2014. – 209 с.

8. Павлютенков Є.М. Мистецтво управління школою / Є.М. Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 320 с.

9. Петрова І. Стратегічне управління людськими ресурсами : навч. посіб. / І.Л. Петрова. – К.: КНЕУ, 2013. – 466 с.

10. Побережний Р.О. Принципи стратегічного управління [Електронний ресурс] / Р.О. Побережний. – Режим доступу до ресурсу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2010/S16/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F%D0%98%20%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%D0%86%D0%9D%D0%9D%D0%AF.pdf

11. Томпсон А.А. Стратегический менеджмент. Искусство разработки и реализации стратегии : учеб. [для вузов] / А.А. Томпсон, А.Дж. Стрикленд; пер. с англ. под ред. Л.Г. Зайцева, М.И. Соколовой. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 576 с.

12. Трайнев В.А. Менеджмент: стратегическое управление производственно-хозяйственной системой разного уровня и конфигурации / В.А. Трайнев, Н.Я. Демин, М.Л. Тимошин. – М.: ВИНИТИ, 1997. – 195 с.

13. Тягушева О.Г. Завдання і принципи стратегічного управління розвитку регіональної системи освіти / О.Г. Тягушева // Держава та регіони : наук.-вироб. журн. Серія: Державне управління. – Запоріжжя : Класич. приватний ун-т, 2006. – С. 174–178.

14. Управління навчальним закладом: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.А. Кривильова, О.В. Лебідь. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 516 с.

15. Файоль А. Общее и промышленное управление / А. Файоль. – М., 1924. – 160 с.

References

1. Ansoff, I. (1989). *Stratehicheskoe upravlenie* [Strategic management]. Moskva, Ekonomika Publ., 519 p. (In Russian).

2. Harafonova, O.I. (2013). *Stratehichne upravlinnia : pryntsypy ta pidkhody do klasyfikatsii stratehii rozvytku* [Strategic management: principles and approaches to development strategies classifications]. *Chernihivskii naukovyi chasopys Chernihivskoho derzhavnoho instytutu ekonomiky i upravlinnia. Ekonomika i upravlinnia* [Chernihiv scientific journal Chernihiv State Institute of Economics and Management. Economics and Management], no. 1, pp. 49-58 (In Ukrainian).

3. Druker, P. (1998). *Effektivnoe upravlenie. Ekonomicheskie zadachi i optimalnye resheniia* [Effective management. Economic problems and optimal solutions]. *Perevod s anhliiskoho M. Kotelnikovoi* [Translation with the English M. Kotelnikova]. Moscow, FAIR-PRESS Publ., 288 p. (In Russian).

4. Zakharov, M.H. (1971). *Orhanizatsiia truda direktora shkoly* [Organization of work of the head of the school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 176 p. (In Russian).

5. Kushnir, I.V. *Stratehicheskii menedzhment* [Strategic Management]. Access mode: http://be5.biz/ekonomika/m017/toc.htm (In Russian).

6. Lobanov, A. & Punda, Yu. (2013). *Pryntsypy stratehichnoho upravlinnia pidhotovkoiu derzhavy do oborony* [The principles of strategic management training state for defense]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii u sferi bezpeky ta oborony* [Modern information technology security and defense], no. 1, pp. 11-16 (In Ukrainian).

7. Nikiforenko, V. (2014). *Stratehichne upravlinnia liudskymy resursamy* [Strategic Human Resource Management]. Odesa, Atlant Publ., 209 p. (In Ukrainian).

8. Pavliutenkov, E.M. (2011). *Mystetstvo upravlinnia shkoloiu* [Art school management]. Kharkiv, Osnova Publ., 320 p. (In Ukrainian).

9. Petrova, I. (2013). *Stratehichne upravlinnia liudskymy resursamy* [Strategic Human Resource Management]. Kyiv, KNEU Publ., 466 p. (In Ukrainian).

10. Poberezhnyi, R.O. *Pryntsypy stratehichnoho upravlinnia* [The principles of strategic management]. Access mode: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/MicroCAD/2010/S16/%D0%9F%D0%A0%D0%98%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%9F%D0%98%20%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%90%D0%92%D0%9B%D0%86%D0%9D%D0%9D%D0%AF.pdf (In Ukrainian).

11. Tompson, A.A. & Striklend, A.Dzh. (1998). *Stratehicheskii menedzhment. Iskusstvo razrabotki i realizatsii stratehii* [Strategic management. The art of developing and implementing a strategy]. Moskva, Banki I birzhi, YuNITI Publ., 576 p. (In Russian).

12. Trainev, V.A., Demin, N.Ya. & Timoshin, M.L. (1997). *Menedzhment : stratehicheskoe upravlenie proizvodstvenno-khoziaistvennoi sistemoi raznoho urovnia i konfihuratsii* [Management : strategic management of the production and economic system of different levels and configurations]. Moscow, VINITI Publ., 195 p. (In Russian).

13. Tiahusheva, O.H. (2006). *Zavdannia i pryntsypy stratehichnoho upravlinnia rozvytku rehionalnoi systemy osvity* [Objectives and principles of strategic management of regional education system]. *Derzhava ta rehiony. Derzhavne upravlinnia* [Countries and regions. Governance]. Zaporizhzhia, Klasychnyi pryvatnyi universytet, pp. 174-178 (In Ukrainian).

14. Nemchenko, S.H., Holik, O.B., Kryvylova, O.A. & Lebid, O.V. (2012). *Upravlinnia navchalnym zakladom* [Educational Institution Management]. Donetsk, LANDON-XXI Publ., 516 p. (In Ukrainian).

15. Faiol, A. (1924). *Obshchee i promyshlennoe upravlenie* [General and industrial management]. Moscow, 160 p. (In Russian).

Статья посвящена анализу сущности и содержания принципов стратегического управления общеобразовательными учебными учреждениями. Проанализированы подходы ученых к пониманию категории «принципы управления». Осуществлен анализ принципов стратегического управления предприятиями различных отраслей, в том числе и принципов стратегического управления учебными учреждениями. Предложена классификация принципов стратегического управления общеобразовательными учебными учреждениями.

Ключевые слова: принцип, принципы управления, стратегическое управление, принципы стратегического управления организацией, стратегическое управление общеобразовательным учебным заведением.

The article is devoted to highlighting the nature and content of the principles of strategic management of secondary schools. Approaches to understanding the category of «management principles» have been analyzed. The analysis of principles of strategic management of enterprises in various industries, including the principles of strategic management of educational institutions, has been implemented. The classification of principles of strategic management of secondary schools has been suggested.

Key words: principles, principles of management, strategic management, principles of strategic management of organizations, strategic management of secondary schools.

Одержано 3.03.2017.

ABSTRACTS

UDC 159.922.7
V.V. Agiliar Tukler

DEVELOPING PRO-ACTIVITY IN CHILDREN IN PLAY ACTIVITIES: THE MODERN STATE

In this article psychological and pedagogical aspects of children's game and its modern state have been analyzed. The researchers emphasize the importance of play activity as a leading one in the formation of personality in the early period of development. A family is considered to be a primary element in bringing up children, in formation of personality, and in assimilation of a system of values and culture of the nation. It has been established that modern family relations are in a critical condition. Family education mostly chooses as priorities the development of logical and mathematical thinking, intellectualization of activities, filling a child with information while ignoring the educational potential of role-playing games. In this article the results of questioning parents of preschool-aged children are presented and they highlight the modern state of play activity development in family conditions. The analysis of the questionnaire data indicates that the need in human communication for children has decreased; the substitution of real communication by virtual communication one (by means of computer and modern information technologies) is taking place. The author emphasizes that the desire of modern children to play has not declined. They take part in role-playing games with pleasure and initiate them, but the majority of parents prefer didactic games. Modern plots for games reflecting social life of a child has been selected. In the article the problem of limiting role-playing games in time is indicated, since the time allocated for games is not enough for the full-scale revelation of their plots. Most of such games finish in the middle of game events. The author concludes that role-playing games are being gradually eliminated from the life of children by educational activities. Parents are trying to direct childhood in accordance with their own scenario and bombard their children with information. In such conditions, play activity is unjustly pushed out of the life of the growing generation. This leads to a decline in the level of pro-activity, which is one of the basic qualities of personality.
Key words: basic qualities, nurturing, pro-activity, family, role-playing game.

UDC 378.147:371.382
O.I. Bespartochna, G.Yu. Zuman

PECULIARITIES OF USING SIMULATIONS WHILE TEACHING GRAPHIC DESIGN TO FUTURE ENGINEERS

The features of professional training of engineering students with the application of simulations while studying graphic design have been considered. The main methods of our pedagogical research are: theoretical and systematic analysis of pedagogical, technical, fine art, philosophical and scientific literature aimed at studying theoretical problems of graphic design and method of simulations; abstraction and specification in order to determine the elements of simulations; pedagogical experiment, continued inclusion, observation, interview, etc. The article also examines: special features of future engineers training; their creativity; graphic design functions and special aspects of its application; present day need in simulations; future engineers' blocks of abilities, skills and knowledge which are generated in simulations; components of simulations, etc. The article describes the role of creativity which is a component of professional competence of an engineer; provides examples of simulations in graphic design and special features of their application. The use of simulations while studying graphic design demonstrates the creativity of a specialist with higher technical education. Graphic design as an art of information is a part of designing, constructing, using and improving methods and technology. While simulating, students apply both their knowledge of graphic design and their primary professional skills which bring simulations to reality.
Key words: graphic design, simulations, engineering.

UDC 378:159.9
Zh.B. Bogdan, T.O. Solodovnyk, N.V. Sereda

TEACHER PERSONALITY AS A FACTOR OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS EFFECTIVE TRAINING FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

Problem setting. The educational activities are a specific environment where a future specialist (student) is formed with teacher immediate impact on him/her. So, the teacher's personality is one of the determining factors for students' successful learning in higher education.

Analysis of previous research. Analysis of current research and scientific publications makes it possible to conclude that the teaching profession belongs to the «subject-subject» relationship type. It arose in

civilization history as a decisive social development factor because of the necessity for formation, storage, and transfer of production skills standards and social behavior rules to the younger generation.

The article purpose is to determine the dependence of teachers' professional success on their individual characteristics. The research was conducted at the National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute» with the involvement of 76 teachers. The vitality test (the adapted version by D. Leontiev and E. Rasskazova) of the Hardiness Survey questionnaire developed by American psychologist Salvatore Maddi was used in the experimental study.

Conclusions and prospects for further researches. We can conclude that not only knowledge and skills, but also personality traits affect the success of teachers activity. A high level of vitality is inherent in successful teachers while the average level of vitality with the dominant component of control was found in teachers belonging to the unsuccessful group. Low levels of risk-taking were found in both groups. The set of used methods indicates that teachers success correlates with self-development, their desire to be creative in professional activities, striving for improvement, active social contacts.

Key words: professional activity, teacher's personality, expert evaluation, vitality, life spheres, terminal values.

UDC 373.66 *Z.P. Bondarenko*

STUDENTS' SOCIAL HEALTH IN THE CONTEXT OF DEVELOPING VOLUNTEERING

The determinants of the necessity for forming the mental health models of personality are demonstrated in the article. These models consist of three welfare forms: subjective, social and psychological ones, of healthy lifestyle of student youths in a holistic system of educational values at higher schools. The basic concepts of healthy lifestyle paradigm at higher schools and methods of students' recreation via complex participation in extracurricular activities (such as volunteer work) are focused on in the work. The analysis of involvement of university students in participation at the volunteer centre in extracurricular time is done. The main activities of volunteer students are distinguished. The ways of attracting young people to effective social activities and healthy lifestyle ideas are discovered.

The main forms of activities at a volunteer centre of higher education are revealed. Actual services provided by volunteer students to people in need are defined and analysed. Volunteering in student teams becomes a resource for social and educational practices, an organization brand, an individual lifestyle of students, and a model of professional formation of future experts in the field of education and applied psychology. The program of the course «Social and educational basis of volunteer activities», the individual work program on improving the health culture in terms of training, the guidance of students' individual computer-based work «Health technologies for improving the health culture of students in the conditions of gadget dependency» are analysed in the article. The results of the study can be used by students and teachers in the educational process of higher school, in students' self-upbringing and self-education, in postgraduate training and retraining of teaching staff, in educational activities of higher school teachers.

Key words: social health, healthy lifestyle, students, volunteers, volunteering, volunteer work, education, values, psychological, social, biological welfare, healthy lifestyle paradigm, dependence on gadgets.

UDC 378.147 *O.M. Bondarevska*

THE STRUCTURE OF THE DIDACTIC MODEL OF STUDENTS' INDIVIDUAL STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGETEACHING PROCESS

The purpose of the article is to justify the necessity of didactic model application in students' individual strategy formation and to analyze the features of its implementation.

The independent-cognitive activity is primarily self-learning which is formed in consciousness. The student becomes a creative person who clearly understands the motive, purpose, methods and techniques of gaining knowledge. The individual strategies are the pivot around which all kinds of cognitive activities are concentrated. In the article the main stages of developing didactic models of individual strategy formation are analyzed, the structural and functional components of a didactic model are revealed, and some relevant content of its categories such as functions, features, and aspects of didactic model are clarified.

Individual strategies are multifaceted and very effective for the students' independent-cognitive activity creation. They act as the interconnection (sequence) of operations and actions (intellectual and practical) aimed at implementing the outcome of independent-cognitive activities of students. The didactic model application develops the ability to plan properly individual strategies of students' independent-cognitive activity in the foreign language teaching process.

Key words: didactic model, structural and functional components, structuring principles, individual strategies, foreign languages.

UDC 378.147 *V.V. Borysenko, N.V. Gagina*

COMPETENCY-BASED LEARNING IN THE CONTEXT OF HIGHER SCHOOL LANGUAGE TRAINING

The authors of the article outline the main aspects and characteristics of competency-based learning in higher education and substantiate its significance in the aspect of language training of future specialists. Competency-based language learning is considered not merely as the acquisition of isolated knowledge, skills, abilities, but as the process of gaining some relevant experience of successful productive activities, the development of readiness to the appropriate communicative behaviour in various life and professional situations and advancement of personal abilities. Communication and cooperation are regarded as the main competencies that enable future specialists to fulfil professional roles and tasks, establish and maintain social connections and relationships. The necessity to modify the model of language training of future specialists that requires research activities, critical thinking, autonomy, creativity, and the use of modern methods and tools of language teaching in high school is indicated. The need for designing and implementing the system of competency-based language tasks is pointed out; the key features of competency-based language tasks are emphasized. It is mentioned that the requirements to the typology and structure of lessons and tasks and the role of a teacher, whose work is aimed at creating a developing learning environment, are fundamentally changing in the conditions of competency-based language education.

Key words: competency-based learning, competency-based language task, language education, key competences, higher vocational education.

UDC 378.28 *S.V. Cherevko*

PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCES DEVELOPMENT OF TEACHERS-TRAINERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT BY MEANS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

The article is devoted to the substantiation of the organizational and pedagogical conditions of teachers-trainers in the process of professional development by means of formal and non-formal education. The criteria of restructuring the professional development system for teachers-trainers on the basis of compliance with social needs of society and individual, with international standards of professional development of specialists, international strategies and standards of health preservation, creation of an innovative educational environment; stimulation of the individual's autonomous health preservation behavior; cultivation of teachers-trainers' health preservation mission in the process of an intensive social-enlightening activity by means of formal and non-formal education are emphasized.

Organizational and pedagogical conditions for professional and pedagogical competences development of teachers-trainers have been substantiated in the process of professional development by means of formal and non-formal education that lie in the implementation of explicated (in regulatory-methodological documents and educational activity practice of teachers-trainers) production functions and elementary activity tasks of specialists in related areas.

Key words: professional and pedagogical competences, teachers-trainers, organizational and pedagogical conditions, means of formal and non-formal education.

UDC 378.22 *Yu.E. Demidova, G.A. Shakhova*

FORMING COMPETENCE OF SAFETY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF MASTER TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the article the main aspects of forming knowledge of safety of professional activities of masters at higher educational institutions are considered.

Activities are an indispensable condition in human society. The model of the process of professional activities is "human- occupational environment" system.

Experience suggests that there are absolutely no safe activities. For that matter, forming knowledge and skills for safe professional activities are essential components of masters' training at higher educational institutions.

Training safe methods of interaction between people and the occupational environment has become a prerequisite for knowledge and skill formation in professional activities of a modern specialist.

In the process of training, future specialists should gain command of theoretical knowledge and practical skills of safety in their professional activities.

It is shown that the competence in labor safety issues is formed on the foundation of a set of specific interrelated social and pedagogical as well as psychological demands. One of the essential components of the formation of knowledge on the safety of professional activities is modeling professional activities of a specialist.

Thus, forming knowledge of safety of professional activities of masters at higher educational institutions is based on the following aspects: the connection of general and special disciplines with elements of disciplines on the safety of activities; teaching special courses on safety activities; development and implementation in the process of future specialists training of educational courses that ensure high competence in safety matters of professional activities.

Keywords: competence forming; safety of professional activities; hazardous situations; "human-occupational environment" system.

UDC 19.947.5

O.A Dneprova, A.R. Kogut

THE ROLE OF INTRINSIC MOTIVATION IN PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT

The purpose of the article is to study theoretical views on the role of motivation in professional activities and, in particular, the meaning and functions of intrinsic motivation. In addition, the article considers labour peculiarities of socionomic professions.

The article analyses approaches which study root causes of the problem and the development of the emotional burnout syndrome, as well as the structure and dynamics of emotional burnout. The emotional burnout syndrome is considered as the result of prolonged impact of stress, and it is a defense mechanism of the "helping" type professions, due to the specificity of labour – numerous emotional contacts with people. Existential psychology considers emotional burnout as a consequence of non-existential orientation to work, formal and not substantive motivation in professional work.

The study results based on the interrelation of intrinsic motivation with the level of emotional burnout have been described. The strength of inner motives correlates with the level of the emotional burnout syndrome development. Thus, intrinsic motivation can be considered as the factor which contributes to the burnout prevention.

Key words: intrinsic motivation, extrinsic motivation, emotional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional achievements.

UDC 159.922

T.V. Ermolayeva, K.V. Shvab

GENDER STEREOTYPES IN MODERN UKRAINIAN SOCIETY

Nowadays gender stereotypes in society are the issues of current interest and the solution of misunderstandings in gender stereotypes and gender roles is topical. The survey that was conducted in the study of gender norms, stereotypes and people's expectations confirms that gender stereotypes in modern Ukrainian society is a common subject for conflicting opinions.

Gender is a social point and a biological characteristic which indicate person's social status and socio-psychological characteristics related to the sex and sexuality.

Gender stereotypes are socially constructed categories of "masculinity" and "femininity" that are confirmed by different behaviors which depend on the sex and distribution of men and women inside the social roles and statuses.

Men's and women's images are constructed and fixed as gender stereotypes, which are visible in cooperation of people and have influence on the interaction style of society. Gender stereotypes define the peculiarities of self and others' perception. The interaction considering gender relations and social conflicts are divided into the following parts: the objective part – designed gender stereotypes; the subjective one – mutual expectations of individuals regarding appropriate gender behavior. Gender conflicts appear because of the difference in perception of each other and inconsistent expectation formation. It is important for life to understand and know such social stereotypes and expectations and their quality.

Key words: point, sex, gender, gender stereotype, social stereotype.

UDC 372.46:159.9

I.V. Harkusha, R.E. Kravets

DEVELOPING VERBAL CULTURE OF PRACTICAL PSYCHOLOGISTS' PERSONALITIES

In the article the issues of developing verbal culture of practical psychologists' personalities, the level of their training, their ability to competently express their views have been analyzed.

The issue of development of speech is of particular importance because nowadays there is a need to form a new type of personality who has mastered the culture of verbal communication.

The efficiency of practical psychologists' speech depends on the level of their language command, the correct choice of language means of speech.

Practical psychologists should be able to work, to communicate in public, and when communicating with clients, they must not only have a certain common cultural, educational and professional background and relevant physiological traits, but also the necessary level of rhetorical verbal culture, which includes knowledge and skills developed in cultural and linguistic training. They must also be able to manage their own behavior.

Key words: culture of speech, communication, practical psychologist, etiquette norms.

UDC 004:7.071.1

S.I. Gorban

THE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SACRED ART PAINTERS

Professional competence of future painters of sacred art is understood as an integrative quality formed in the process of learning and developing through hands-on activities. The components of professional competence of a painter of sacred art include: personal and individual competence, artistic and aesthetic competence, artistic and practical competence, research competence, communicative competence and information competence. The structural components are: value-motivational, cognitive-professional, active and practical, reflective ones.

In higher education institutions of today using innovative learning technologies is required for the formation of professional competence. In our opinion, ICT can be used in the training of painters of sacred art as a learning tool or as an information support in training, as well as a tool for professional activities.

ICT can improve the efficiency of traditional classes. The educational technologies that integrate best with ICT are: situational learning, project method, problem-based learning methods.

Information and communication technologies are stimulating cognitive motivation of students, and they also form the system of knowledge, abilities and skills, communication skills using verbal and non-verbal means. ICT are also a tool of professional activities of future specialists.

Key words: sacred art painter, information and communication technologies, professional competence, information competence.

UDC: 37.018.1

M.B. Holovko

ISSUES OF FAMILY UPBRINGING IN THE WRITINGS OF REPRESENTATIVES OF PUBLIC AND EDUCATIONAL MOVEMENT OF 60S IN THE 19TH CENTURY

Studying the phenomenon of family and family upbringing from the standpoint of historical and pedagogical discourse is quite relevant today. Interest to the past experience can be explained by educational emancipation of mind, reviewing of traditional problem issues, finding the possibility of objective coverage of events and facts previously considered tendentiously. At present, there is no coherent historical and pedagogical research which, with regard to current methodology, logics and regularities of scientific knowledge, would have highlighted the formation of the theory of family upbringing as an integrated system of knowledge. The purpose of this article is to highlight the views on family upbringing in the works of representatives of the socio-pedagogical movement in the 60s of the 19th century from the perspective of structural-theoretical approach.

In the study of the accumulated knowledge we have used the original experience and ideas of pedagogical theories on the foundations of the science-based approach (pedagogical theory can be represented as an informative and formalized system of knowledge). This approach enables to disclose sources and trends of the major structural elements development that comprise the theory of family upbringing (ideas, concepts, laws, principles and rules). In the period under study the basic ideas of the theory of family upbringing were clearly formulated, in particular, the idea of humane treatment of a child in the process of upbringing, “national” idea of family upbringing, the idea of harmonious upbringing, the idea of mother’s leading role, etc. The nature and content of such concepts as the goal, objectives and content of family upbringing, its conditions, ways and means (O. Dukhnovych, M. Pirogov, T. Shevchenko) have been analyzed. In the accumulated scientific and pedagogical experience there can be traced a tendency of searching ways of consistency, unity and continuity of social and family education, as well as their functions (K. Ushinskiy). A certain contribution has been made to solving the psychological aspect of the problem – the study of child psychology, problems of personality development and identity formation; psychological foundations of a game as a powerful means of child’s education and development (K. Ushinskiy, M. Pirogov).

Key words: family upbringing, the theory of family upbringing, the basic structural elements of the theory of family upbringing, the public and educationcal movement, the views on family upbringing.

UDC 378:811.001.76 *M.R. Kabanova, T.M. Plekhanova, N.O. Chernyak*

ON SOME INNOVATIVE TENDENCIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN UKRAINE

Taking into consideration the importance of high-quality training of future specialists for a variety of professions, we emphasize that the great experience has already been gained as to the issue of researching and developing practical recommendations regarding foreign language teaching.

We focus our attention on the analysis of publications that allow us to understand the basic principles of scientific and methodological potential to improve the quality of education by means of self-study work in the context of the personality oriented approach.

Based on our experience, we have come to the conclusion that the most successful variants from the point of view of efficiency and productivity of foreign language teaching methods can be the so called workshops in the system of peer-teaching, since during such classes the psychologically comfortable atmosphere is created without stressful situations in all suggested tasks because the teacher is accessible on the terms of «equality» as a moderator. Besides, the above mentioned methodological technologies give the opportunity to combine completely different directions in teaching.

Key words: students' self-study work, interactive technologies, using peer-teaching principles.

UDC 378.147 *O.O. Kalenyk, T.L. Tsaregradska, T.V. Tarasova*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF OPTIMIZATION OF TRAINING FOREIGN STUDENTS AT THE PREPARATORY DEPARTMENTS OF UNIVERSITIES IN UKRAINE

Methodological aspects of cognitive-communicative approach to teaching foreign students at the preparatory departments who study languages and general disciplines at universities of Ukraine are considered. The relevant methodological approaches are suggested for optimizing communicative competence of foreign students in different types of speech activities in the field of their professional communication – natural sciences. The features and implementation stages of a gradual learning process model of cognitive-communicative teaching of foreign students are identified. It is shown that the use of standard educational texts raise the efficiency of formation of linguistic competence in teaching and in professional field. The approach makes it possible to equip students with the necessary language skills related to logical thinking and raise their alertness to a higher level. This work should be based on inter-disciplinary connections in the study of natural sciences and patterns of gradual mastery of basic skills of speaking, listening, reading, and writing. It is shown that the construction of an integrated learning model for foreigners in the field of professional communication (natural sciences) and implementation of its main provisions in the learning process involves: the correction of curricula of language and natural sciences with a clear fixation in these of the incremental communicative competence in the subject-content and language aspects; determination of the situational-thematic and lexical minimum in each of the disciplines; the selection of structures of the scientific style of speech in natural sciences; determining ways of implementing basic types of speech and learning of students; creation of terminological dictionaries and textbooks with differentiated profiles for humanitarian and technical training.

Key words: foreign students, preparatory departments, communicative and cognitive learning principle, speech activity of students, typical academic text, scientific style of speech.

UDC 37.015.3 *I.M. Kofan, L.V. Belova*

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF TEACHERS' PEDAGOGICAL ANTICIPATION

In the work the analysis of main theoretical approaches to studying the phenomenon of "pedagogical anticipation" and personal characteristics of school teachers has been conducted. It covers the issues of determining the individual psychological determinants of pedagogical anticipation.

To determine the level of anticipating skills and individual psychological characteristics of teachers, the following psycho-diagnostic tools have been used: the test of "Ability to predict" by L.O.Regush, the test of anticipating potential by V.D. Mendelevich, 16-factor personality questionnaire by Cattell, Self-Actualization test, and the test of frustrating reactions by Rosenzweig.

The results of research indicate that there is a certain relationship between personal characteristics of teachers and their pedagogical anticipation. Practical significance of the work lies in the possibility of targeted development of the anticipating ability determinants and use of research results in practical work of school psychologists, teachers, educators in counseling and psychological education. The results obtained can be used to improve the professional competence of educators.

Key words: pedagogical anticipation, teachers, individual psychological determinants.

UDC 37.0:316.3 *I.M. Kolomiychuk*

AUTHENTIC MATERIALS AS THE EFFECTIVE MEANS OF PROVIDING THE SOCIO-CULTURAL DIRECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article outlines the main features and functions of authentic texts; basic concepts and fundamental aspects of authentic texts are analyzed; the usefulness and necessity of authentic texts in the process of foreign language competence formation have been proved.

The necessity of using authentic texts during foreign language lessons has been substantiated due to their functionality in case of application; they provide the original learner's illusion of being immersed into the language environment and help to succeed in foreign language learning.

The advantages of using authentic materials during foreign language lessons have been revealed.

It has been also proved that foreign language learning is possible only if the materials are authentic or include the peculiarities of native speakers' culture and mentality.

The specificity and stages of work with authentic texts during the lessons of foreign language have been researched.

Key words: foreign language, authentic texts, foreign language reading, foreign language competence.

UDC 378.1 *N.O. Komisarenko*

METHODS, FORMS, AND CONTENT OF QUALITY MONITORING OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL WORK AT A HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The requirements of modern times demand updating the educational system of Ukraine with regard to the principles of individualization, differentiation, humanization and democratization as well as the focus on individual. The search for modernized approaches to training specialists of the appropriate educational qualification level determines the need to optimize the educational process at higher educational establishments and provides for the creation of conditions for a full personal development of a future professional and his/her creative self-realization. That means the education of future generation capable of constant self-improving, learning, creating and increasing social wealth, contributing to the consolidation of the Ukrainian nation in the European and global community. That actualizes strengthening of the spiritual aspect of education. Solving this problem requires finding theoretical substantiation and development of new strategies by the pedagogical staff of higher educational institutions to provide for prognostication of the quality of educational process, implementation of monitoring system to mobilize efforts of teachers and students for its optimization.

Key words: monitoring, competency, subject of monitoring, quality of education, higher education, competence, education work, evaluation of results.

UDC 378:658 *O.V. Kondrashova*

ORGANIZATION OF FUTURE MANAGERS' INDIVIDUALLY ORIENTED CONTACT WITH BEST PRACTICES BY MEANS OF REMOTE SUPPORT: EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION

The analysis of scientific literature demonstrated that during the past two decades constant interest to best practice research and its more active mastering and implementation is still maintained. Forms and contents of providing future managers with prolonged individually oriented contact with best practices by means of permanent remote support are researched in the article.

Author's own views as to the organization of future managers individually oriented contact with best practices by means of permanent, in particular remote, support are presented.

The author has defined the most efficient means of such support: roundtable discussions / meetings with famous top-managers; best practice presentations, studying and adaptation; webinars; development and working with cases; cascade training methods' partial use in conditions of informal education; the use of international organizations' topical electronic dictionaries; access to the permanently updated online educational resources, printed and electronic teaching resources; portfolio creation; implementation of author's integrated English-speaking special course, in particular its knowledge and skills matrix; topical English-speaking online modules; group exercises; topical search tasks. The need to use innovative technologies, to create future managers self-determination, self-improvement and self-development orientation field and give them support with international English-speaking educational and informative tools of professional direction is recognized.

Key words: future managers, best practices, remote support means, individually oriented contact.

UDC 378.1 (498) *L.V. Korolyova*

FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCTIONAL SYSTEM OF TRAINING TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE ROMANION REPUBLIC

The article analyzes and makes a presentation of the process of formation, development, problems and prospects of higher pedagogical education of the Republic of Romania in the direction of professional training of foreign language teachers. It describes the main stages of formation and development of the Romanian higher education. The author presents the essence of European integration processes in higher education in Romania

The article focuses on how rapidly cultural ties between European countries develop. In accordance with the requirements of European Higher Education Area (EHEA), learning foreign languages is very important nowadays. The Council of Europe also implements the policy of developing a coherent common structure of multilingual culture in Europe.

The author notes that the rate of globalization and the desire of Ukraine to achieve European integration require deep study of foreign experience and the latest trends, particularly, the experience of the Romanian Republic in the effective implementation of the educational process of training foreign language teachers in Ukraine.

Key words: higher pedagogical education, teacher training, teaching staff, the system of higher education.

UDC 378.12 *O.S. Kovalchuk, L.M. Potapiuk*

ENSURING ACADEMIC INTEGRITY IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE

The article deals with the issue of academic integrity in foreign institutions of higher education that can be provided by creating a new academic culture. For instance, universities are expected to take responsibility for organizing the academic community. The authors emphasize that world's universities consider academic dishonesty as a threat to their security and believe that any fraud manifestations in higher education are unacceptable. Fraud at university undermines its overall credibility and makes doubt the competence of its graduates.

The authors emphasize the development of the systems to combat academic dishonesty at university level (like plagiarism, cheating, bribery). The article proves that a new academic culture is formed on the basis of human values (honesty, legality, responsibility, competence, etc.). Consequently, each university seeks the most effective ways to implement the principles of academic integrity. They include, for instance: intellectual freedom and social responsibility; the development of codes of conduct to ensure academic integrity; using standards developed by the International Association of Universities, organizational and methodological support of these standards; preparing recommendations for universities to address ethical issues and implementation of appropriate standards in institutions of higher education; avoiding plagiarism in work; deployment of computer systems to verify the originality of works; eradication of corruption; fight against cheating, bribery and such like. Acceptance by a university of the principles of academic integrity should be an important condition of positive change in students' consciousness to form a responsible attitude towards their future professions.

Key words: academic integrity, academic dishonesty, academic culture, code of ethics, plagiarism, cheating.

UDC 378:371.2 *O.V. Lebid*

THE PRINCIPLES OF STRATEGIC MANAGEMENT OF SECONDARY SCHOOLS

Addressing strategic management of secondary schools is not possible without the formulation of principles that should be the basis of activities of the system and allow the use of laws of control in specific circumstances of implementing the definite processes. Therefore, the system of strategic management of secondary schools should be formed based on modern principles that will allow this type of educational institution to maintain its competitiveness. Thus, to be effective, the head of an educational institution should be guided by the principles of governance.

Strategic management is a part of management and is the science of strategic aspects of organization – the principles, methods, and means of achieving the objectives of the organization in the long run. Therefore, in order to formulate and describe the principles of strategic management of secondary schools in the first place, it is necessary to reveal the contents of the general principles of management,

principles of education, principles of strategic management of the organization and principles of strategic management in education.

Based on the analysis of the above principles, we offer an original classification principles of strategic management of secondary schools: determination of strategic management, the principle of scientific and analytical predictions; information sufficiency and reliability; long-term evaluation of perspectives and decisions; flexibility, dynamic stability and control of the strategic management of general educational institutions; unity of strategic plans and programs; the principle of accounting and consistency of external and internal factors in the development of an educational institution; creating the necessary conditions for the implementation of the strategy; the principle of matching strategy and tactics of management in secondary schools; the principle of priority of the human factor; the principle of determination of strategy and organization of strategic accounting and control; the principle of strategic relevance of an educational institution available resources; a clear organizational separation of the tasks of strategic management and operational management tasks; personalization strategies; principles of marketing.

Key words: principles, principles of management, strategic management, principles of strategic management of organizations, strategic management of secondary schools.

UDC 371.13-054.57 *Ihab Makhouli*

FUTURE TEACHERS' READINESS FORMATION FOR WORKING AT SCHOOLS OF NATIONAL MINORITIES AS A MODERN INTERDISCIPLINARY ISSUE

The article analyzes scientific literature on the issue of future teachers' readiness formation to work at schools of national minorities. Historical and pedagogical research on a regional basis has been examined, as well as the studies on education of national minorities in polyethnic societies, and also the scientific works connected with ethnopedagogics and national education in the educational process.

The provisions to be used in the development of the pedagogical system for future teachers' readiness formation to work at schools of national minorities have been determined, as well as the ways of providing them with the necessary knowledge about history, religion, culture, national minorities' traditions and traditions of other people; understanding of the essence of ethno-cultural processes in Ukraine; understanding of family influence on formation of students' ethnic culture; respect for ethnic and cultural characteristics of students; pedagogical tact and adherence to etiquette; ability for self-determination in culture and the ability to honor the heritage of national culture; the ability to work in multiethnic environment within the educational process at secondary schools; the ability to use a great potential of folk pedagogy and cultural traditions of education in the educational process.

Key words: formation, readiness, school, national minority, interdisciplinary issue.

UDC: 378:811 *S.I. Medynska, K.V. Sokolova*

THE STRATEGIC APPROACH TO FORMING THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF WOULD-BE EXPERTS IN THE FRAMEWORK OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL STANDARDS

The conception of strategic management has been widely used in business setting whereas application of its basic principles can be also extended to a broader range of the fields including the educational sphere and forming the foreign language competence, in particular.

So, the aim of the study is to find out the intersection of strategic management and organization of the educational process in forming the foreign language competence to take advantage of the management techniques in devising the strategic approach to teaching.

The foreign language competence is considered to be a crucial component of professional training of would-be experts in various directions of study since it is an integral part of successful communication and career growth at different levels of professional activity in the light of the current globalization processes. Thus, it needs developing new approaches to streamline and enhance the learning process. Such fundamental notions of strategic management as its constituents, namely strategic planning, resource management, control and evaluation, as well as the stages including strategy formulation, strategy implementation and strategy evaluation can be beneficial while applying in the educational field properly.

The nature of strategic management and educational process has a number of similarities like dynamism, adaptability and consideration, which results in the possibility of applying strategic management principles in forming professional competences and the foreign language one, in particular. Analysis of external and internal factors influencing the educational process as a whole and its participants specifically

along with regular benchmarking and gauging the actual and intended learning outcomes can lead to increased effectiveness and efficiency of the utilized resources.

Further elaboration of the management strategies which are applicable in the peculiar directions of the educational process taking into account their specifics, benefits and constraints is the next step in the study.

Key words: strategic management, foreign language competence, professional training, strategic approach, optimal training organization, strategic planning, resource management, control and evaluation.

UDC 378.1(477) *L.V. Movchan*

MODERN VIEW ON THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Education plays an important role in our life as a means of learning and development of skills. The quality of training in higher education is at the forefront now. Society needs new, highly qualified professionals who meet the requirements of the labor market.

The problem of improving the higher education system and the quality of vocational training in Ukraine can be solved on the condition that education will meet the requirements of new social and economic demands of the market economy. Formation of the educational market in Ukraine is possible through achieving balance between supply and demand in the labor market.

According to the globalization and internationalization of education the quality of training should be considered as the degree of accordance of real results of education and market conditions; the index of logistical support of the educational process; the model of prestige and economic efficiency of education; the figure of perfect content, technology and evaluation system of achievements; the indicator of attractiveness of investment into education.

The main conditions of successful development of educational systems are the choice and competitiveness, decentralization and autonomy, responsibility for results.

Key words: the quality of education, competitiveness, quality monitoring, labor market, vocational training.

UDC 376.3 *L.M. Nikolenko*

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH DISORDERS OF AUTISTIC SPECTRUM IN INTEGRATED CHILDREN'S CAMPS

The experience of social skill development in children with autistic spectrum disorders in the conditions of children's health camp has been considered. It is determined that children's health camps play a considerable part in acquisition of skills of social interaction by children with disorders of autistic spectrum.

Free and easy atmosphere of dialogue, various kinds of activities, draw attention of autistic children, they observe others, leave their habitual condition gradually and imperceptibly, copying and repeating the actions of others. The attention to the importance of accurate systemic organization of such interaction in the children's environment is emphasized.

The program of development of social skills in children with autism in conditions of integrated children's camp is suggested. In the program several kinds of joint activities of children with autistic infringements are offered; problems which should be handled in the course of interaction are designated, and also the methods and ways of their implementation are suggested.

Key words: development of social skills in children with autistic spectrum disorders, children with autism in conditions of children's camp, children's recreation camp integration, autism, social skills in children with autism, special education, social interaction.

UDC 159.9:37.013 *I.V. Oliynyk*

CAUSES AND PREVENTION OF TEACHERS' BURNOUT SYNDROME

The article is devoted to the results of comparative analysis of terminology on "burnout" phenomenon. The peculiarities of educational activities, factors, causes and symptoms of the phenomenon have been investigated. The basic directions of professional burnout prevention have been determined. The main properties of the concept "professional burnout" as a special kind of professional destruction have also been explored. The issue of studying the dynamics of professional burnout structures during the process of individual professionalization has been paid attention to.

The analysis of definitions of the concept «burnout» enabled us to discover that most authors understand this professional phenomenon as consisting of a complex of negative (destructive) symptoms

and containing three components: emotional exhaustion, depersonalization and reduction of professional achievements.

Taking into account the views of authors and generalizing the approaches in relation to defining the essence of the definition «professional burnout», our own understanding of the researched phenomenon has been formulated. The professional burnout of a teacher is connected with destructive personality changes which arise, develop and show themselves in the process of its professionalization as a complex of negative symptoms, which have a stage-by-stage character and manifest themselves in emotional exhaustion, depersonalization and reduction of professional achievements and result in the decline of efficiency of professional activity and violation of subject-subject co-operation.

On the basis of analysis of scientific literature on the issue under study, the basic properties of professional burnout have been defined as a specific variety of professional destructions.

Basic aspects of psychological prophylaxis of professional deformations are considered, which are based on self-efficiency development, formation of confidence in one's own forces, development of ability to rely on one's own resources and to replenish them, development of skills of adequate estimation of the results of one's own activity (reflection).

It is indicated that the most effective forms of prophylaxis of burnout phenomenon are training and coaching.

Key words: teacher, professional burnout, emotional burnout, professional degradation, prevention of burnout syndrome.

UDC 81'25:004.4 *A.S. Olkhovska*

THE COURSE "MODERN TRANSLATION TECHNOLOGIES. CAT-TOOLS": CONTENT AND STRUCTURE

The article provides the content and structure of the course "Modern Translation Technologies. CAT-tools" which plays an important role in the vocational training of translators since mastering software tools, which assist in translation, is one of the obligatory demands among LSPs (language service providers). The aim of the course is to develop translation skills alongside with forming skills in using CAT-tools. The optimal number of CAT-tools to be introduced to students totals three and they are: SDL Trados, MemoQ, Memsource. The thematic blocks (TB) distinguished by the author include: TB 1 – translating files of various formats (Word, Excel, Power Point, pdf) using SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 2 – creating and managing term bases in SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 3 – creating translation memories based on existing translations (*alignment*) and managing them in SDL Trados, MemoQ, Memsource; TB 4 – translation projects in SDL Trados, MemoQ, Memsource. The author also presents three possible options of distributing the material within the period of teaching in accordance with the syllabus of V. N. Karazin Kharkiv National University. Needless to say, the developed course needs to be experimentally tested which will constitute the aim of our further research.

Key words: modern translation technologies, CAT-tools, vocational training, the would-be translators.

UDC 7.012.001 *V.V. Osadchiy*

FACTORS INFLUENSING THE DEVELOPMENT OF DESIGN AS A SCIENCE

The features of development of design as a science and design education have been considered. The main methods of our scientific research are theoretical and systemic analysis of pedagogical, historical, technical, pictorial, philosophical scientific literature for cognizing the issue of design development and design education in a theoretical way. The features of historical development of design and factors which affect it, namely culture, features of natural environment, economic and political features of society, the level of development of science and technologies, etc., have been discussed. The features of development of design education in Ukraine have been researched. The methodological principles of implementing a design project and their role in formation of mobility of future specialists have been distinguished.

The design as a science arose under the influence of the needs of society and external factors. The design education in Ukraine developed on the basis of the oldest art and technical universities, even located in one and the same city. Such a situation remains until today. At the same time, we affirm that the preservation of duality in design, in the conditions of imposing art aspect on the technical one, has created opportunities for mobility and dynamic development of the science.

The perspective of further researches lies in the analysis and implementation of the methodology of combining the technical and art aspects of design.

Key words: design, education, needs, art, culture, functionality.

UDC 339.5:006.3 *O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi*

THE MAIN DIRECTIONS OF THE INTERNATIONAL AND EUROPEAN STANDARDS IMPLEMENTATION IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF CUSTOMS

The scientific paper focuses on the issues of the international and European standards, including the WCO Professional Standards and EU Customs Competency Framework implementation in professional education of specialists in the field of Customs. The analysis of pedagogical and professionally-oriented literature has revealed that an urgent need for highly qualified specialists of Customs administrations has encouraged educators and experts in the field of Customs to find relevant forms, methods and means of professional training that are uniform for any country.

The theoretical study of the WCO Professional Standards and EU Customs Competency Framework being implemented at the international, regional and national levels has allowed to conclude that they are the main instruments to be used for updating curricular and accreditation of training programs, adoption of innovative technologies and instruments in bachelor, master and expert programs, developing and testing e-learning platforms for vocational training, sharing experience between educators worldwide. The authors have also underlined the need for revising the content of bachelor and master programs in Customs affairs as well as developing new training courses within the Ukrainian system of Customs education by means of the international and European innovative instruments and methods.

Key words: international professional standards for Customs staff, the WCO Professional Standards, the EU Customs Competency Framework, implementation, Customs professional training, specialists in the field of Customs.

UDC 378:373.61 *V.A. Pavlova*

TEACHER'S THOUGHTS ON HOW ENTREPRENEURSHIP STUDENTS CAN DEVELOP THEIR COMPETENCE IN UNDERGRADUATE JUNIOR YEARS OF STUDY

Successful training of professional managers and specialists is crucial in terms of their future entrepreneurial activities.

In this aspect, students of the programme "Entrepreneurship, Trade and Exchange" should acquire general competences: searching, processing, and analyzing information from various sources; an ability to work independently and in groups; demonstration of initiative and entrepreneurial attitude. These competences enable further expertise for determining and completing objectives which arise in entrepreneurship, trade and exchange.

The curriculum includes the discipline "Basics of Entrepreneurship". In this way, the programme seeks to define initial entrepreneurial abilities for describing Bachelor Student's profile.

The important thing in pursuing a goal is an individual project in elaborating a business idea and its defence.

In the first stage, project participants should decide which branch of economy is suitable for their business, choose a type of business and develop a business plan.

A survey-based research on evaluating reasonability and demand in the chosen branch is obligatory. If the survey response rate is higher than 50%, the author develops a business advertisement.

The next stage is the development of a promotional offer and its implementation sequence.

The final stage is the defence of the business idea. First-year students describe their business idea and justify its reasonability, present their advertising offer, business plan and make general conclusions.

Various methods aimed at developing future entrepreneurial qualities and respective competences, in particular, student engagement in individual assignments, are especially important.

Key words: competence, entrepreneurship, employment readiness, success, individual assignment, independent work.

UDC: 37.015.3 *O.L. Perederiy*

THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL INFLUENCE AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SELF-CONCEPT OF WALDORF SCHOOL SENIOR PUPILS

The article describes the peculiarities of the high school students' self-concept formation at Waldorf schools in Ukraine. The main factors that influence the formation of the evaluation component are indicated. Particular attention is paid to the role of the pedagogical system that organizes the life of the educational institution where children are trained. It is emphasized that philosophy, the basic pedagogical principles, the teaching methodology, the style of interaction between the participants in

the Waldorf school pedagogical process have a positive impact on the self-concept formation for high school students. Comparative analysis of the senior pupils' self-concept in Waldorf schools and a secondary school (gymnasium) confirmed that the humanistic system of pedagogical influences, formed on the basis of Waldorf pedagogy, creates favorable conditions for the development of schoolchildren's personality and for the formation of self-concept evaluation component.

Key words: the concept of a new school, self-awareness, self-concept, Waldorf pedagogy, assessment, teaching effect, methodological system.

UDC 378:159.922.7 *O.I. Perevorska*

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT BY STUDENTS OF COMMUNICATIVE POTENTIAL IN PRE-SCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article presents a study of development of communicative potential in pre-schoolers with general speech underdevelopment. The study was conducted by university students – future professionals in the area of special education.

The article proves that full comprehensive development of a pre-schooler is only possible in society, under the conditions of his/her effective interpersonal interaction with peers and adults, his/her ability to establish communicative contact with others. Therefore, the problem of development of communication (speech) potential in preschool children with general speech underdevelopment is very topical today.

Under our supervision, a group of students of Dnipro National University named after Oles Gonchar have conducted a three-stage study of the development level of communicative potential of pre-schoolers. The study involved 56 children divided into two groups (the experimental and control ones).

The results of the study have allowed students to conclude that the development of communicative potential of pre-school children with general speech underdevelopment will be effective in case when children have speech therapy classes based on the program called «The word is our friend» aimed at activation of compensatory processes capable of normalizing speech function and, in turn, developing the communicative potential of the given category of children.

Key words: preschool age, general speech underdevelopment, communicative potential, speech development, speech-correction program.

UDC 37.015.3 *O.L. Pinska*

SELF-PERCEPTION AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF A FUTURE TEACHER

The formation of highly intelligent and creative personality of a future teacher in the educational process of higher school requires his/her preparation for professional self-improvement, which means vigorous intelligent activities aimed at individual's self-improvement and depends on the ability to recognize himself/herself as a party in future professional activities.

The notion of «self-perception» in the scientific literature is considered in the context of personality's self-consciousness. As a structured mental formation, self-consciousness consists of two components: cognitive, i.e. the process of self-perception and its results as the system of individual's knowledge about himself/herself, and emotional, i.e. the process of self-conception and its results in the form of self-assessment.

The self-perception is comprised of a person's knowledge and assessment of oneself by recognizing the individual self, the focusing of thinking process on the perception and learning of an individual both in the form of perception of oneself being a carrier of consciousness and thinking, and in the form of perception and assessment of other people.

The mechanism of self-perception is a kind of individualistic reflection, which is understood as the activity of individualistic self-perception and as its rational component. In such a complex process, the person, on the one hand, represents himself/herself, and, on the other hand, demonstrates the personality's analytical actions associated with self-assessment.

Self-assessment is considered as the personality's principal formation in the structure of self-consciousness that functions as the assessment of individual's capabilities, and their comparison with the requirements of situational behavior, the assessment of the individual by others and his/her assessment of such others, on the basis of which the regulation is performed.

The deepnes and adequacy of self-assessment is determined by the skill to implement conceptual components of self-perception that enable to evaluate correctly one's spiritual and physical state and one's relations with the outside world and other people.

The self-perception results in the dynamics of changes in the context of individual self formation, i.e. the understanding by the individual of his/her own changes from 'self' point.

Key words: self-perception, professional self-improvement, self-consciousness, self-assessment, individualistic reflection, components of self- perception.

UDC 378.147:657 *Z.V. Piskova, I.I. Kozinets*

SIMULATION "ACCOUNTING ORGANIZATION" AS A PART OF STUDENTS' SPECIAL COMPETENCIES TRAINING AND TESTING

Transformation processes in the economy require the improvement of higher economic education. Training is an important technique component of interactive learning. Active learning methods activate independence of opinion, create an atmosphere of trust and mutual support, and make students active subjects of study.

We suggested in our work the methods of conducting simulations as a part of training students studying "Management and Administration," major 071 "Accounting and Taxation."

A structure of a modeled company (small business) was defined on the basis of structural and logical framework.

Attention is paid to the fact that an important factor of achieving simulation objectives is observing its algorithm. The proposed algorithm considers the principle of chronological sequence and logical structuring of educational material for up to 90 minutes.

The effectiveness of simulations was analyzed; and specific competencies achieved by students during the learning process were identified.

It is concluded that the suggested simulations as a part of training are relevant and effective for developing specific competencies of students. Also, attention was paid to the difficulties arising during simulation scenario preparation and implementation.

Key words: economic education, training techniques, simulation methods, special competencies, accounting and taxation.

UDC: 378.007.2 *V.V. Proshkin*

THE FORMATION OF DESIGN COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS BY MEANS OF ICT

The article shows that the modern level of development of information and communication technologies allows a new approach to the organization of educational activities in the university training of future engineers, the dissemination of scientific information and research results.

It has been demonstrated that comprehensive combination of traditional and innovative technologies facilitates the development of project vision and design abilities in the process of graphical training. The graphics programs that are used for the formation of design competence of future engineers have been considered: «Compass-schedule», «Auto CAD», «Arclii CAD», «Corel DRAW».

It has been found that the latest technologies have several advantages compared to traditional methods of graphical preparation: various computer graphics program application; combination of academic and self-design activities; the ability to perform tasks in the electronic format; the individualization of instruction and control of the knowledge acquisition level of each of the students. The stages of information use and communication technologies in the process of graphical preparation of engineers have been defined: drawing in combination with design; drawing in combination with computer graphics; interactive education on the Internet.

Key words: design expertise, future engineers, information and communications technologies, tools, training.

UDC: 37.046.12 *I.R. Puchkov*

USING BLENDED LEARNING WHILE TRAINING PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The present time demands from universities the opportunity to provide students with qualified education using all modern information and communication technologies. The modern educational process is required to create the comfortable educational and informational environment that is impossible without using BLENDED learning.

At the State Higher Educational Institution "Donbas State Pedagogical University" from 2015 – 2016 the lecturers and educators use the distant form of teaching together with the traditional methods and forms.

The author has characterized the features of blended learning: availability of the teacher, organization of his/her own schedule of extracurricular classes, the teacher control of the learning process, the constant improvement of the course materials by the teacher, the individual approach to students.

The students were divided into two groups of 10 students in each group. One group was involved in blended learning, the other was taught traditionally. Both groups attended lectures and performed laboratory works using computers in university classrooms. The group involved in blended learning had access to the distant course.

The results prove that on average the points for the first, second and third content modules were, accordingly, by 16%, 11% and 20% higher in the group that was involved in blended learning. This confirms our hypothesis concerning the feasibility of using blended learning. The reliability of the results is confirmed by the t-criteria by Student; the results of calculations show the statistical significance at the level of α=0,05.

Thus, introducing blended learning into the educational process has given quite positive results.

Key words: blended learning, distant learning, information and communication technologies, structure of distant course, testing gadgets, chat, forum, glossary, individual work of student.

UDC 378:811 *V.B. Pugatch, L.I. Yaremchuk*

THE ISSUE OF FORMING COMMUNICATIVE PERSONALITY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

The study of foreign languages in modern society becomes the inalienable constituent of professional preparation of specialists of different types and on the quality of their linguistic preparation greatly depends the solution of the issues of professional growth and expansion of contacts with foreign partners.

In the article the analysis of scientific views is conducted in relation to determination of the essence of «communicative culture» and, «communicative competence» phenomena. The basic components of forming communicative personality are analysed. Attention to the theoretical models of foreign communicative competence is accented. Basic educational technologies which can provide efficiency of the process of forming communicative culture of a foreign language teacher are determined. Competence is defined as a dynamic aggregate of knowledge, abilities and skills, an integral quality of a specialist which is characterized by linguistic and professional orientation and represents the social, situational and professionally contextual state of language as the means of professional and personal intercourse.

Key words: communicative culture, competence approach, communicative competence, foreign language teacher, communicative personality.

UDC 37:262.1 *G.M. Rozlutska*

THE FEATURES OF DEVELOPMENT OF CLERGY EDUCATION IN TRANSCARPATHIA (THE END OF THE EIGHTEENTH CENTURY – THE BEGINNING OF THE NINETEENTH CENTURY)

Experience of historical and educational regions will help in resolving conflicts between clergy training systems in the Ukrainian and European traditions. The article analyzes the process of formation of clergy in our region from the late eighteenth century to the beginning of the nineteenth century. It reveals the organizational and methodological principles of operation of various types of educational institutions for training clergy. The characteristic features of the analyzed period were: the low cultural and educational level of the local population, the access to education depending on social and economic status, the lack of experience in the organization and management of theological institutions, the poor state of facilities and teaching, and the lack of teachers.

The article also determines the Transcarpathian regional features in preparation of clergy: regulatory function of Transcarpathian dioceses, creating diocesan theological schools for providing an opportunities to talented young people to continue their education in European schools and ensuring full cycle of education in theological training, including scientific studies of the European level for obtaining degrees.

Key words: clergy, education, regional differences in training, Transcarpathia.

UDK 378.0 *A.P. Samodryn*

TO THE ISSUE OF CONCEPTUALIZING PEDAGOGIC ORGANIZATION IN THE LIGHT OF KNOWLEDGE COSMIZATION

Nature, the first great organizer, is broadcast by personal educational channel to the world of man for mastering the cosmos, and the man himself is the only one of its organizational creations. School is an organizer of educational action where the teacher is the one who gives life to texts and organizes the life of man.

Organizing pedagogic action through cosmized knowledge in environmental and socio-educational system and arranging the people to act purposefully in a sorted manner, we implement the process of strengthening the capacity of cognizing, strengthening of related work – innovative activities in terms of innovatively thinking of man as a cosmic creature.

Teachers-researchers who have managed to understand the role and meaning of noo-spheric processes take responsibility for reflecting and designating space-time in a new way – exhibiting its harmonization and compliance with the laws of space in a new light.

Noo-spheric education is a kind of program where the goal of society is focused and where education becomes a holistic worldview that ensures proper environmental consciousness and spiritual component of personality simultaneously – making noo-spheric individual outlook.

The compensating function for the possibilities of educational disadvantages should occur as a pedagogic principle of cosmism – synthesis of terrestrial and space phenomena being in the knowledge of the course of historical processes of nature.

Speaking about the idea of cosmism in education, it would not be correct to consider only the learning content discretely – programs, textbooks, curricula. This is not enough. Knowledge has two origins: the real world (evolution, learning through experience) and faith as a source of spiritual knowledge (information, correlated with the term 'educational purpose'). By way of spirituality postulate we can identify ways to update pedagogical consciousness.

The need for a new teaching methodology and pedagogic education reform is on today's agenda. The educational symphony for a breakthrough into the new reality will not happen without an organized, antropocosmically concentrated scientific research and the coordination of efforts on all levels of pedagogic action. The problem of man's inner world is the main problem of our time and is and will continue to be the key to solving all the other problems of the world.

Key words: education, cosmism, biosphere, region, personality.

UDC 378:159.9 *N.A. Soroka*

PSYCHOLOGICAL JUSTIFICATION OF THE EXPERIENTIAL APPROACH TO SECOND LANGUAGE LEARNING AS LEARNER EDUCATION

Humanistic psychology has exerted great influence on language education in a number of aspects. It has impacted curriculum theorizing, particularly learner-oriented approaches to curriculum development. Experiential learning ensures that immediate personal experience is seen as a start for learning, giving life, texture, and subjective personal meaning to abstract concepts and at the same time assuring a concrete, publicly shared reference point for testing the implications and validity of ideas and judgments created during the learning process. Analyzing the application of the experiential learning theory, the author emphasizes the importance of learners' subjective experiences, attitudes, and feelings about their own learning. The learners' view of themselves as language learners and their self-concept and self-esteem are important characteristics that correlate with successful foreign language learning. Such notions as self-direction and knowledge of the learning process, the knowledge of learning tasks are considered to be the focal points in the process of language acquisition. The learning experiences obtained in the individual process of learning will have a cumulative effect on the development of learners' cognitive and affective characteristics, their views of themselves as learners, and can help to make them able to cope with difficulties and utilize their learning potential more fully.

Key words: awareness of oneself as person and learner, cognitive strategies, communicative approach, competence, experiential learning.

UDC 378.1(091) *I.V. Tamozhska*

THE UNIVERSITY COMMUNITY EVALUATION OF THE ROLE AND IMPORTANCE OF PART-TIME ASSOCIATE-PROFESSORSHIP IN UNIVERSITIES OF UKRAINE (THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

Historical and pedagogical heritage of the past has practical value for the development of a new system of education in Ukraine because not only does such knowledge allows assessing the unrealized ideas of that time but also finding ways of increasing the level of university education.

The purpose of the article is to reveal the views of the university community, including I. Vasyliev, V.S. Ikonnykov, M.I. Kostomarov, V.P. Krylov, M.O. Liubymov, Iu.I. Matson, M.K. Rennekampf, P.E. Romer, O. M. Savych, regarding the role and importance of part-time associate-professorship in prerevolutionary universities of Ukraine.

With the help of the methods of objectivity, historical analysis and synthesis it is determined that there was no established opinion on delimitation of the rights and obligations of Associate Professors and part time Associate Professors at the beginning of the 60-s of the 19th century among the universities' faculties. A significant part of the faculty considered part-time associate-professorship unacceptable for the educational system of the Russian Empire because its development was very slow for a long time, and part time Associate Professors only waited for the promotion to the position of a full-time Associate Professor. It is noted that most of the Professors who analyzed the conditions of the existence of part-time associate professorship did not support the fee system and demanded a substantial increase of funds for these freelance teachers payment.

It is shown that the part-time associate-professorship was not developed at any of the universities of Ukraine, not taking into consideration the few cases that became the only exceptions. The Ministry of National Education was constantly against the intentions of complicating the full-time employment of Associate Professors. Some Professors evaluated part-time Associate Professors' scientific-pedagogical skills too critically considering special courses they taught unnecessary.

Key words: part-time associate-professorship, university community, part-time Associate Professor, vacant positions.

UDC 811.111:379.85 *O.B. Tarnopolsky*

EXPERIENTIAL LEARNING ACTIVITIES IN THE CONSTRUCTIVIST TEXTBOOK OF ENGLISH FOR STUDENTS MAJORING IN TOURISM

The article analyzes the unit structure in the textbook of English for students majoring in "Tourism." The textbook is designed on the basis of the constructivist approach, i.e. such an organization of the teaching/learning process that ensures students' involuntary language acquisition through participation in target language communication which is implemented when doing learning tasks modeling the professional activities of the future university graduate. Those tasks are completed in experiential learning activities that provide for modeling the professional activities and professional target language communication giving students opportunities of acquiring the language involuntarily through practical experience of participating in such communication. Examples of experiential learning activities are given – those that are used in every unit of the textbook in accordance with separate parts of every such unit. Those activities that are discussed and illustrated in the article include: role plays, simulations, and continuous simulation; project work; brainstorming, case studies, and discussions; professional presentations; reading and listening to professional information sources in English the greater part of which students autonomously find on the Internet; writing summaries, abstracts, essays, articles, reports, etc. on professional issues.

Key words: textbook of English, "Tourism" major, constructivism, experiential learning activities.

UDC 811:004 *A.V. Tokarieva*

SERIOUS VIDEO GAMES IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Nowadays, social media provides tools for communication and interaction, creates a participatory culture, built around social skills, civic engagement and informal mentorship. Students of today get news updates, search for ideas, share experiences in the webbed environment. With the convergence between media forms and the improved gaming ability of mobile devices, video games and edutainment are being broadly used in everyday classrooms. The area of foreign languages teaching and learning is not an exemption. That is why the author of the article discusses serious video games as an educational tool, enquires into the present state of serious video games' implementation in classrooms, presents pedagogical and practical challenges of using them. The article starts from the description of CALL and DGBL – two large fields connected with video games in foreign language education. Then it moves on to the analysis of pedagogical and practical challenges, connected with the principles of choosing a game, ways of its integration into curriculum, opportunities for the languages learning. The article concludes with specifying areas of further research that include more work on design of the activities that can foster foreign language education based on video games, teacher-training programs' development among others.

Key words: media competence, digital game-based learning, serious video games, foreign languages teaching and learning, educational characteristics of serious video games, genre of a video game.

UDC 004.08:378.147 *A.I. Tverdokhleb*

SMART-TECHNOLOGIES AS A GROUND FOR DEVELOPMENT OF TODAY'S EDUCATIONAL TRENDS

The article defines the opportunities and benefits of the smart-technologies which are already used in Europe and the world to boost the innovative and immersive level of classes, as well as to enrich students' knowledge both qualitatively and quantitatively.

The theme is relevant as Ukraine today seeks to determine the reasonability of using traditional methods in education and considers their further replacement with innovative ones. This is confirmed by pilot projects, such as "LearnIn - SMART education".

Adaptive features allow using smart-technologies that have proved to be good, such as: project "Classroom", uClass learning environment, FUSE, Ultranet. Their introduction can be followed by several changes during launch, research in effectiveness and further development of operational adjustments in technology.

Besides all-encompassing technologies, the paper also discloses some useful features of SMART Board. It is considered to be simpler and less time-consuming tool in terms of customization and placement in a classroom. However, its effectiveness and the ability to extend functionality beyond its borders by adding some extra programs cannot be underestimated, as that is what makes it a real treasure for many educational institutions.

As a result, development of educational institution's own smart-technologies based on those mentioned above can be considered as a doubtless advantage for each educational institution and the system of education as a whole.

Key words: smart-technologies, smart-classroom, educational resources, teaching and learning.

UDC 378.1 *L.S. Verchenko*

DESIGNING TECHNIQUES OF DEVELOPING SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS AT HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS WHILE IN THE PROCESS OF THEIR MASTER'S DEGREE TRAINING

The article is devoted to substantiation of the essential techniques of developing social and communicative competence of future teachers at higher education establishments while in the process of their Master's degree training. Those techniques refer to a combination of methods and approaches to training, forms of control and correction. Stages of training (conceptual, motivational and stimulating, content process, practical, troubleshooting, and the resulting one) are introduced into the educational process at higher education establishments providing self-fulfillment for Master's degree students in various kinds of social and communicative activities and ensuring the final results. The essential stage of technique development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments while pursuing their Master's degree is presented as the conceptual stage technique which is the union and correlation of goals, tasks, methodological principles, and approaches to training, as well as diagnosing the level of development of social and communicative competence of graduates.

It is shown that the aim of such techniques is determined by the development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments while pursuing their Master's degree.

The following tasks are defined: stimulating the cognitive and professional motivation of students; mastering the social and communicative knowledge; practicing the social and communicative skills needed for some social and communicative activities; actualization of needs in personal self-knowledge and self-improvement.

It is shown that designing the technique of development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments while in the process of their Master's degree training is based on such methodological foundations as the systematic, occupational, competent, contextual, personally-oriented, participatory, and synergetic ones.

The essential principles that are to be implemented in practice are discussed – those of subjectivity, dialogic communication, the increasing number of social development techniques, world-outlook pluralism, differentiation, self-development, mutual development and professional mobility.

Key words: social and communicative competence; teachers of higher education establishments; process of Master's degree training; technique of development of social and communicative competence in future teachers at higher education establishments.

UDC 37.036 *N.P. Volkova*

WAYS OF STIMULATION AND MOTIVATION OF STUDENTS' CREATIVE ACTIVITIES

The article presents the diversity of means used for stimulation and motivation of students' creative activities that can be used at higher educational establishments. Special attention is paid to innovative and developing educational environment as well as to innovative and developing area in the course of professional training of future specialists. The diversification of university educational services has been characterized.

It has been demonstrated that retargeting educational process to the formation of professional competence and future specialists' competitiveness is a powerful means for enhancing students' motivation to creative activity. These can be realized through the following: continuous adaptation of study subject-matter to students' future professional demands, full-scale realization of developing and educational potential of the content of education; everlasting renovation of the content of education according to employers' demands; the use of modern person-oriented interactive and information-and-communicative technologies of learning (dialogue-and-discussion, play, training, project, case technologies, web quests, webinars, workshops, etc.); the provision of psychological and pedagogical escorting, individual support of student's training activities; students involvement into different forms of practical activities directed at implementation of professional initiatives in cooperation with university's economic partners and employers; active involvement of students into research and individual project work.

Key words motive, stimulus, creative activities, university innovative and developing environment, diversification.

UDC 37.015.3 *I.O. Zaytzeva, N.F. Pavlyukova, T.V. Legostayeva, A.O. Mysyura*

THE EFFECTIVENESS OF DIFFERENT TEACHING METHODS AT BIOLOGY LESSONS DEPENDING ON THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS

The analysis of literature showed that in psychology and pedagogy, for the whole period of their existence as sciences, constant interest is focused on the study of relations between different students' psychological characteristics and their achievements in the various types of lessons.

Nowadays the study of individual peculiarities of students for more effective organization of the educational process remains relevant. We researched the effectiveness of student's assimilation of learning materials by using different teaching methods depending on learners' psychological characteristics. The generalization of the scientific views on the processes of individualization of educational work is presented in our article. Adequate understanding of the efficiency of the educational process on the basis of mathematical models for the prediction of academic achievement in biology is formulated. The importance of studying the psychological characteristics of students for the correction of individual approach to them during different types of lessons is proved.

In the study of relations between different psychological parameters and student's achievements it was established that the high indicators of correlation coefficients are typical for such characteristics as introversion, the overall level of attention and attention span; the average indicators are typical for the level of nervous system excitability and achievement; moderate indicators are typical for the extroversion and the general level of attention.

The study results and the developed mathematical model allow, to a certain extent, to predict academic achievements in biology.

Key words: lesson, type of temperament, degree of extroversion and introversion, the level of excitability of the nervous system, the general level of attention and attention span, the efficiency of the educational process, achievement.

UDC 37.015 *A.V. Zhdanyuk*

HISTORICAL AND PHYLOSOPHICAL ASPECTS OF DEVELOPING VIEWS ON CONFLICT IN THE SYSTEM OF JURIDICAL RELATIONSHIPS

The article is devoted to the theoretical analysis of historical and philosophical aspects of the development of views on the essence, features, and types of conflicts in the system of juridical relationships. It has been determined that the problem of conflict is rooted in the far past and is connected with the opposition and confrontation during different phases of society's development.

The ideas of thinkers of Ancient China, India, Greece, and Rome have been researched. The attempts at solving juridical conflicts have been found in the memorials of Kyivska Rus at the end of 10th century. Dif-

ferent ideas of Middle Ages and Modern Age philosophers as to the reasons of conflicts and the prospects of their solution in the juridical system have been analyzed. It has been shown that, associated with huge changes in the economics, political, spiritual, and other spheres of social life, the 19th century started the new age in the development of explanation of that life and the accentuation of the notion of law conflict.

The author has determined that during Ukraine's stay in the structure of the Soviet Union, the conflict problems in juridical relationships had been a forbidden topic for the all the social sciences. The resumption of scientific research in this sphere was opened in the period of "perestroyka" (rebuilding), when the realization that the society consisted of different conflicts had been achieved. That created the prerequisites for the appearance of a new scientific direction – the theory of juridical conflict.

Nowadays the discussion on differentiating the notions of "juridical" and "law" conflict are continuing. We believe in using the term "juridical conflict" in our research which is defined as the confrontation of opposite, incompatible positions of the sides of the conflict that is based on the juridical confrontation. The solution can be achieved with the help of formal or informal legal procedures (negotiations). Our position can be explained by the fact that the term "juridical" means everything fixed by the current legislation of the country, while the term "law" embraces the processes and events which have taken place in the law field. Furthermore, in juridical activities both legal and not legal procedures are used, so we believe that a lawyer works only with law conflicts.

Such an approach gives an opportunity of drawing the wide circle of law conflicts with which lawyers deals during their careers and which their professional duties make them prevent.

Key words: historical aspects of conflictological concept, conflict in the system of juridical relationships, juridical conflict, law conflict.

UDC 37.013:81'243 *O.M. Znanetska, O.V. Tsvyetayeva*

THE ROLE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

In the article the role of communicative competence in foreign language teaching has been considered. The notion, the main points and the components of communicative competence from the positions of pedagogical, psychological and interdisciplinary approaches have been analyzed. Communicative competence is claimed to be one of the future specialist's key competences. The scientific works on the problem have been investigated.

Communicative competence is a part of social and psychological competence of a person defined as the ability of an individual to interact effectively with people in the system of interpersonal relationships, which includes the ability to be guided in social situations, to identify correctly personality traits and emotional states of other people, to choose appropriate lines of behavior while communicating with them, to implement these methods in the process of interaction.

Competence is the personality trait that is constantly evolving; it is the ability to apply knowledge in new situations. Communicative competence can rightly be considered as the core one because it is the basis of all the other skills.

When learning a foreign language the acquisition of communicative competence by students is believed to be very important, as the ability to speak the language in the proper way according to the situation. Acquisition of communicative competence, the knowledge of what to say and the ability to say that to a particular person in a particular speech situation is necessary for a full, perfect mastery of the language, and the ultimate goal of foreign language learning.

Key words: competence, communicative competence, the notion of communicative competence, the components of communicative competence, competence approach, foreign language teaching.