ЗАСНОВНИК І ВИДАВЕЦЬ:
УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

ISSN 2522-4115 (print)
ISSN 2522-9133 (online)

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

Демченко Ф.Г. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-8-12
Щодо сутності феноменів «потенціал», «творчий потенціал», «творчий потенціал викладача» 8

Карпова М.Є. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-13-17
Історичні витоки становлення професії педіатра як суб'єкта командної діяльності 13

Корольова Л.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-18-21
Сучасні проблеми системи вищої освіти Румунії 18

Короткова Л.І. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-22-28
Зарубіжний досвід створення та функціонування освітньо-виробничих кластерних структур сфери послуг 22

Lichman L.Yu. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-29-33
Linguistic / foreign linguistic competence concept scope: building genesis.....29

Олексієнко Л.А. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-34-39
Основні підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії 34

Сапожников С.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-40-44
Система вищої педагогічної освіти Республіки Болгарія
як галузь системного дослідження та об'єкт порівняльного аналізу.....40

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 у міжнародних наукометричних базах Ulrich's Periodicals Directory, Index Copernicus та індексується в Google Scholar.

Журнал затверджено до друку і до поширення через мережу Інтернет за рекомендацією вченої ради Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 6 від 12.10.2017 р.).

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

2 (14) 2017

Таможська І.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-45-50
Приват-доценти Новоросійського університету: науково-педагогічна діяльність та професійний розвиток (1901–1917 рр.) 45

Чеховська М.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-51-55
Історико-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх товарознавців 51

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Балюк В.Є. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-56-52
Використання метафоричних асоціативних карт на уроках української літератури як засіб формування креативної інтелектуальної особистості 56

Батраченко І.Г. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-53-68
Використання метафор у процесі викладання екологічної психології студентам-психологам 63

Виселко А.Д. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-69-73
Психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів 69

Дніпрова О.А., Єрмолаєва Т.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-74-78
Взаємозв'язок самооцінки та надмірної ваги у людини 74

Надточій С.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-79-83
Формування соціокультурної компетентності вчителя-словесника 79

Олійник І.В., Ноженко Ю.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-84-89
Феномен психологічної готовності дітей до навчання у школі в психолого-педагогічній літературі 84

Олійник М.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-90-94
Роль сім'ї у формуванні рухової активності дітей 90

Пінська О.Л. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-95-100
Міжособистісні відносини як психологічний чинник педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі 95

Черевко С.В., Індиченко Л.С., Лопуга А.В., Плошинська А.А. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-101-108
Аспекти виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами: здоров'язбереження 101

Шепеленко Т.Л. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-109-115
Теоретичні засади проблеми пізнавальної активності і самостійності студентів 109

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. Ameліна, 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
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)
Amélia Lopes PhD Full Professor, University of Porto, (Portugal)
Е. Френдо, магістр (Німеччина)
В.М. Чорнобровкін, доктор психологічних наук, професор
Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук, професор
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

Avsiukevich Y.S. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-116-122
Approach to research-teaching nexus in undergraduate education 116

Берестень Е.Е. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-123-126
Обучение фонетике на уроке немецкого языка 123

Бірюкова Т.В., Федів В.І., Олар О.І., Микитюк О.Ю. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-127-130
Проблемне навчання при вивченні медичної та біологічної фізики 127

Верченко Л.С. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-131-136
Технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності
майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки:
змістово-процесуальна складова 131

Волкова Н.П., Бикова В.О. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-137-147
Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців 137

Гаркуша І.В., Кайко В.І. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-148-155
Формування системи мотивів та мотиваційного профілю співробітників
у сучасній науці 148

Жданюк А.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-156-162
Визначення рівня сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів
до запобігання конфліктам у професійній діяльності: констатувальний етап експерименту 156

Зірка В.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-163-169
Підготовка студентів-перекладачів до моделювання смарт-текстів 163

Королецька Л.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-170-174
Наукове обґрунтування педагогічної системи формування екологічної культури
майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства 170

Локарєва Г.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-175-180
Формування художньо-естетичного сприйняття як професійної якості
в майбутнього художника-дизайнера 175

Мажец Б.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-181-186
Протидія дискримінації в дошкільних навчальних закладах Польщі 181

Масалов Д.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-187-190
Структура і зміст самостійної творчої діяльності студентів вищих педагогічних
навчальних закладів 187

Мірошниченко В.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-191-196
Індивідуалізація самостійної навчальної діяльності майбутніх філологів 191

Pavlenko O.O. , Triakina O.O. , Timchenko-Mikhailidi N.S. , Pugach V.B. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-197-203
Evaluation of the communicative competence level of masters
in the field of foreign economic activity and methods of its development 197

Тарнопольський О.Б., Черняк Н.А., Сторожук С.Д. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-204-210
Викладання англійською мовою дисциплін гуманітарного циклу як вид
англомовного занурення на молодших курсах немовних вишів 204

Феднова І.М. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-211-217
Теоретичні аспекти готовності студентів-іноземців до навчання
в українській вищій школі 211

Фрицюк В.А. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-218-222
Компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного
професійного саморозвитку 218

Яворська Н.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-223-228
Формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації 223

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Liontas John I. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-229-237
Through the looking glass:
a second look at understanding idiomaticity in CALL 229

Єщенко М.Г. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-238-243
Використання web-ресурсів при викладанні курсу «Трудове право України»
у ВНЗ Донецької області 238

Кожушко С.П. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-244-249
Інтерактивні технології навчання у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі
до професійної взаємодії 244

Осацька Ю.Є., Козинець І.І. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-250-254
Ділова гра «Складання кошторису будівельного проекту» як елемент тренінгу
та апробація спеціальних компетенцій студентів 250

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

Лебідь О.В. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-255-263
Методологічні підходи у формуванні готовності майбутнього керівника
загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури..... 255

РЕФЕРАТИ (ABSTRACTS)..... 264

CONTENTS

THEORETICAL AND HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGY

Demchenko F.G. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-8-12
On the esence of the "potential", "creative potential", "creative potential of the teacher" phenomena 8

Karpova M. Ye. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-13-17
Historical sources of becoming a pediatrician as a subject of team activity 13

Koroliova L.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-18-21
Current problems of higher education in Romania 18

Korotkova L.I. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-22-28
Foreign experienvce in developing and functioning of cluster structures in service area 22

Lichman L.Yu. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-29-33
Linguistic / foreign linguistic competence concept scope: building genesis 29

Oleksienko L.A. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-34-39
Principal approaches to professional training of future translators at Austrian universities 34

Sapozhnikov S.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-40-44
The system of higher education in the republic of Bulgaria as a field of systemic research and the object of comparative analysis 40

Tamozska I.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-45-50
Privat-associate professors of Novorosiisk University: scientific and pedagogical activities and professional development (1901–1917) 45

Chekhovskaya M.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-51-55
The historical and pedagogical features of the professional preparation of future commodity researchers 51

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

Baljuk V.Ye. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-56-52
Use of metaphorical associative cards at lessons of Ukrainian literature as a means of formation of creative intellectual personality 56

Batrachenko I.G. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-53-68
Use of metaphor in the process of teaching environmental psychology to students of psychology 63

Vyselko A.D. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-69-73
Psychological and pedagogical support of foreign students' adaptation 69

Dniprova O.A., Yermolaeva T.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-74-78
The interrelation of person's self-esteem and overweight 74

Nadtochiy S.M. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-79-83
Formations of sociocultural competence of the language and literature teacher 79

Oliynik I.V., Nozhenko Yu.M. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-84-89
Phenomenon of psychological readiness of children for studies at school in psychological and pedagogical literature 84

Oliynik M.M. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-90-94
The role of family in formation of physical activity of children 90

Pinska O.L. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-95-100
Interpersonal relationships as a psychological factor for pedagogical cooperation between actors of an educational process at a university 95

Cherevko S.V., Indychenko L.S., Lopuha A.V., Ploshynska A.A. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-101-108
Aspects of educational work with future trainers-teachers: health-consciousness 101

Shepelenko T.L. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-109-115
Theoretical aspects of the issue of students' cognitive activity and independence 109

THEORETICAL AND METODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Avsiukevich Y.S. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-116-122
Approach to research-teaching nexus in undergraduate education 116

Beresten Ye.Ye. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-123-126
Teaching German phonetics in class 123

Biryukova T.V., Fediv V.I. , Olar O.I., Mykytyuk O.Y. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-127-130
Problem-based learning in studying medical and biological physics 127

Verchenko L.S. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-131-136
The technology of socio-communicative competence development
in future higher school teachers in the process of master's degree training:
content-and-process component 131

Volkova N.P., Bykova V.O. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-137-147
The situation analysis technologies in the process of future specialist's professional training 137

Garkusha I.V., Kaiko V.I. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-148-155
Developing the system of motives and motivational profiles of employees in modern science 148

Zhdaniuk A.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-156-162
Determining the level of motivational criteria formation as to the level of future lawyers' readiness
to avoid conflicts in their future professional activities: the establishing stage of the experiment 156

Zirka V.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-163-169
Training students-translators to model smart-texts 163

Koroletska L.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-170-174
Scientific rationale for the pedagogical system of formation of ecological culture
of future bachelors in forestry and park gardening 170

Lokareva G.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-175-180
The formation of artistic and esthetic perception as aprofessional quality of future artist-designer 175

Bożena Marzec DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-181-186
Anti-discrimination actions in kindergartens in Poland 181

Masalov D.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-187-190
Structure and contents of independent creative activities
of higher educational establishment students 187

Miroshnychenko V.M. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-191-196
The individualization of future philologists' autonomous studies 191

Pavlenko O.O., Triakina O.O., Timchenko-Mikhailidi N.S., Pugach V.B. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-197-203
Evaluation of the communicative competence level of masters in the field
of foreign economic activity and methods of its development 197

Tarnopolsky O.B., Chernyak N.O., Storozhuk S.D. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-204-210
Teaching humanitarian disciplines in English as a form of English immersion
in the early years of studies at non-linguistic tertiary educational institutions 204

Fednova I.M. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-211-217
The study of psychological readiness of foreign students to learning at higher school 211

Frytsiuk V.A. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-218-222
Components of future teachers' readiness to continuing professional self-development 218

Iavorska N.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-223-228
Formation of professional competence of future lawyers in the context of standardization 223

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

Liontas John I. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-229-237
Through the looking glass: a second look at understanding idiomaticity in CALL 229

Yeshchenko M.G. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-238-243
Using web resources while teaching the course of "labor law of Ukraine" 238

Kozhushko S.P. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-244-249
Interactive technologies in preparing future specialists of tourism business
for professional interaction 244

Osatska Iu.Ye., Kozinets I.I. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-250-254
Simulation "budgeting of a building project" as a part of students' special
competence training and testing 250

MANAGERIAL AND PEDAGOGICO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

Lebid O.V. DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-255-263
Methodological approaches to the research of preparing future leaders
of general educational institutions to strategic management
in the conditions of master degree studies 255

ABSTRACTS 264

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. Кузнецова*

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 14.11.2017. Формат 70×108/16. Ум. друк. арк. 24,50.
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

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-8-12

УДК 378. 124

Ф.Г. ДЕМЧЕНКО,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ЩОДО СУТНОСТІ ФЕНОМЕНІВ «ПОТЕНЦІАЛ», «ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ», «ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАЧА»

У статті на підставі аналізу сучасних досліджень розкрито сутність понять «потенціал», «творчий потенціал», «творчий потенціал викладача».

Акцентовано увагу на творчості як активній діяльності педагога, яка спрямована на пошук більш досконалих шляхів навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем і підвищення якості навчання і виховання студентів; розкрито якості творчої особистості педагога.

Ключові слова: потенціал, творчий потенціал, творчий потенціал викладача.

Постановка проблеми. Глобальні перетворення в системі вищої освіти України, інтеграція її зі світовим освітнім простором актуалізували проблему розвитку творчо-педагогічного потенціалу особистості викладача вишу, про що зазначено в державних документах (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту»). Відповідно до цього виникає необхідність внесення кардинальних змін до процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вишу, який має бути спрямований на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій особистості, формування в неї нової культури, нових способів мислення та діяльності, творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури показує, що проблема творчості, формування творчого потенціалу привертала увагу філософів і соціологів (В. Біблер, М. Данилов, М. Каган, К. Кедров, О. Коршунов, Л. Сохань, С. Степанов, В. Тихонович та ін.), психологів (Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.), педагогів (В. Андрєєв, М. Данилов, Н. Кичук, М. Махмутов, Н. Половнікова, С. Сисоєва, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.).

Різноманітні аспекти сутності й структури творчого потенціалу особистості подані в працях Т. Браже, С. Евинсона, М. Кагана, М. Колосової, Ю. Кулюткина, А. Мартинюка, В. Моляко, В. Овчинникова, Г. Пихтовникова, В. Риндак, А. Санникової, А. Тряпіциної та ін.

Т. Градусова, Т. Саламатова, І. Шаршов визначили умови становлення й актуалізації творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця; С. Лесникова, О. Степанова, І. Томилова, Т. Торгашина, Л. Устинова виявили засоби його розвитку в системі середньої та вищої освіти; В. Андреєв, Д. Вількеєв, Г. Коджаспірова, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Посталюк, В. Ситаров, В. Сластьонін та ін. дослідили проблеми творчого саморозвитку студентів педагогічних вишів, стимулювання їх творчого мислення й стилю діяльності.

Разом з тим проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів вишу поки залишається висвітленою частково і потребує посиленої уваги.

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті сутності понять «потенціал», «творчий потенціал», «творчий потенціал викладача».

© *Ф.Г. Демченко, 2017*

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що в освітньому просторі дедалі більшого значення набуває потенціал особистості, її здібності, обдарування і якості. Нове століття визначають століттям інтелектуальної творчості, тому в сучасному науковому дискурсі на перший план виходить творчий потенціал працівника – його професіоналізм, ерудиція, вміння творити, креативність мислення. Саме він є запорукою успіху професійної діяльності фахівця.

Зупинимо свою увагу на поняттях «потенціал», «творчість».

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – запаси, витоки, джерела, які є в наявності, а також засоби, які можуть бути мобілізовані, задіяні, використані для досягнення поставленої мети і вирішення певної проблеми [1, с. 270]; сукупність засобів, можливостей у певній галузі тощо. Таке визначення потенціалу дає можливість охарактеризувати потенційну людину як здатну до дії.

Л. Орбан-Лембрик розглядає потенціал, маючи на увазі як психофізіологічні особливості особистості, інтелектуальні можливості, соціальний статус, природні задатки, здібності, так і культурну, креативну, моральну, комунікативну складові [8]. Отже, потенціал є можливістю, здатністю людини до дії, досягнення поставленої мети.

Говорячи про творчість, звернемося до його тлумачення у словниках. Словник В. Даля [3] визначає творчість як створення, сотворіння, творення, як властивість діяльності. У С. Ожегова творчість представлена як діяльність людини, спрямована на створення культурних, духовних або матеріальних цінностей [9].

Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Проте, на відміну від творчості в інших сферах (наука, техніка, мистецтво), творчість педагога не має на меті створення соціально цінного нового, оригінального, оскільки її продуктом завжди залишається розвиток особистості.

Як найважливіша категорія педагогічної науки творчість розглядається як активна діяльність педагога, спрямована на пошук більш досконалих шляхів навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем і підвищення якості навчання і виховання студентів. Зрозуміло, що в стані творчого пошуку педагог нічого не приймає на віру, а все перевіряє, досліджує і на основі досягнутого пропонує власний варіант, постійно удосконалює свою педагогічну майстерність, яка є результатом успішного розвитку педагогічної творчості.

У педагогічному словнику творчість визначається як вироблення і втілення вчителем у постійно мінливих умовах навчально-виховного процесу, під час спілкування з дітьми оптимальних і нестандартних педагогічних рішень. Педагогічна творчість характеризує наявність у педагога глибоких і всебічних знань та їх критичну переробку і осмислення; здатність до імпровізації, що базується на знаннях та інтуїції; вміння бачити «розмаїття варіантів» [5]. Вона визначається як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі. Особливістю педагогічної творчості, за твердженням С. Сисоєвої, є те, що педагог реалізує свої особистісні і професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини, а розвиток його творчого потенціалу зумовлений розвитком творчого потенціалу вихованця [10, с. 365].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень Л. Вознюк виокремила базові якості творчої особистості педагога:

1. Позитивне уявлення про себе (адекватна оцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення.

2. Сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести почату справу до кінця, працелюбність, емоційна активність.

3. Проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинута уява, фантазія, здатність до виявлення протиріч, здатність до подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, здатність до міжособистісного спілкування.

4. Альтернативність мислення, дивергентність мислення, точність мислення, готовність пам’яті, асоціативність пам’яті цілісність синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, пошуково-перетворюючий стиль мислення [2].

Педагогічна творчість обумовлена творчим потенціалом особистості, який формується на основі накопиченого викладачем соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи і тим самим удосконалювати виконання своїх професійних функцій. З іншого боку, досвід переконує, що творчість приходить тільки тоді і тільки до тих, для кого характерне ціннісне ставлення до праці, хто прагне до підвищення професійної кваліфікації, поповнення знань і вивчення досвіду як окремих педагогів, так і цілих педагогічних колективів.

Щодо конструкту «творчий потенціал» (англ. creative potential), то його визначають як: інтегративну якість, що відображає наявність можливості до розвитку творчої активності, пізнавальної самостійності і креативності [6, с. 129]; складну динамічну особистісну структуру, що визначає готовність, потреби і можливість людини до творчої самореалізації і самовдосконалення [7]; здатність людини до перетворень у будь-якій із соціальних форм життєдіяльності [10]; динамічний стан рефлексивного ставлення педагога до себе як самокреативної особистості і своєї поведінки у професійній діяльності відповідно до осмислення педагогічних цінностей та взаємодії з іншим [4].

Поняття творчого потенціалу характеризує сукупність фундаментальних властивостей особистості, які інтегруються в її можливості, та відображає вроджені нахили та задатки здібностей людини до того чи іншого виду творчості, які проявляються за сприятливих соціальних умов. Творчий потенціал виступає в цілому як інтегративна властивість особистості, передумова і результат творчої діяльності, що визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації; сукупність особистісних здібностей, природних і соціальних сил людини; характеризується здатністю людини до саморозвитку, створення нового не тільки в навколишньому світі, а й у самій собі. Він тісно пов'язаний з креативністю, яка виявляється в спрямованості на пізнавальний процес; здатності породжувати нові ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення і поведінки, швидко й гнучко мислити; виявляти оригінальність, ініціативність, нестандартність, толерантність тощо.

На нашу думку, творчий потенціал особистості є сукупністю нереалізованих, наявних у людини якостей і здібностей, які визначають нові шляхи творчості, незвичне бачення ситуацій, оригінальне вирішення проблем. Як динамічна структура особистості творчий потенціал включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, комплекс психічних новоутворень особистості протягом життя; базується на уявленні і фантазії, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатичних почуттях, без яких творча діяльність неможлива.

Формування і ступінь реалізації цієї здатності визначаються зовнішніми і внутрішніми чинниками, оптимальним їх поєднанням і узгодженістю в життєдіяльності особистості. На процес формування і реалізації творчого потенціалу особистості впливають перш за все такі особистісні підструктури, як природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, уміння, навички); характерологічні особливості (самостійність, ініціативність, вольові якості тощо); мотивація (цілепокладання, самопрограмування, саморегуляція).

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, становлення висококваліфікованого творчого викладача вищої школи, вироблення в нього вмінь і бажання самостійно працювати над собою, віддавати свій розум і серце студентам є одним з найважливіших завдань сучасної педагогічної освіти. Основи творчого потенціалу викладача формуються, закладаються в процесі професійної підготовки і в подальшому розвиваються в його професійній діяльності. Тому становлення творчої особистості багато в чому залежить від навчального закладу, від того, наскільки організація освітнього процесу сприяє реалізації творчого потенціалу студентів. Творчий потенціал «запускає» механізм саморозвитку творчої особистості.

Подальший науковий пошук передбачає здійснення цілеспрямованого впливу на розвиток творчо-педагогічного потенціалу майбутніх викладачів вишу у процесі магістерської підготовки.

Список використаних джерел

1. Большая советская энциклопедия / под. ред. Б.А. Введенского, редкол.: Н.Н. Аничков [и др.]. – 2-е изд. – М.: Большая советская энциклопедия, Т. 42: Татары-Топрик. – 1956. – 669 с.

2. Вознюк Л.В. Педагогіка творчості у контексті розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / Л.В. Вознюк. – Режим доступу: http: //www.doippo.dp.ua/

3. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. – М.: ЭКСМО-Пресс, ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. – 736 с.

4. Исаева Л.А. Изучение уровней развития творческой активности студентов в процессе педагогической практики / Л.А. Исаева // Профессиональная направленность музыкального образования: сб. тр. – Саратов, – 1980. – С. 26–30.

5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений: 2-е изд., стер. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова – М.: Академия. – 2005. – 176 с.

6. Щеглова С.Н. Формирование творческого потенциала студентов педагогических специальностей вуза при изучении математических дисциплин / С.Н. Щеглова // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и ВУЗе. Вып. 10 (юбилейный). – М.: Прометей, МПГУ, 2005. – С. 129–134.

7. Мартишина Н.В. К вопросу о становлении и развитии творческого потенциала педагога [Электронный ресурс] / Н.В. Мартишина. Письма в Emissia. Offline. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2006/1109.htm

8. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 696 с.

9. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Изд. 16-е, испр. – М.: Русский язык, 1984. – 797 с.

10. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сисоєва Світлана Олександрівна; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 428 с.

References

1. Vvedenskii B.A. (Eds.). (1956). *Bolshaia sovetskaia entsiklopediia. 2-e izd.* [Great Soviet Encyclopedia. 2nd ed.]. Moscow, Bolshaia sovetskaia entsiklopediia Publ., vol. 42, 669 p. (In Russian).

2. Vozniuk, L.V. *Pedahohika tvorchosti u konteksti rozvytku suchasnoi osvity* [Pedagogy of creativity in the context of the development of modern education]. Access mode: http: //www.doippo.dp.ua/ (In Ukrainian).

3. Dal, V.I. (2000). *Tolkovyi slovar russkoho yazyka. Sovremennaia versiia* [Explanatory dictionary of the Russian language. Current version]. Moscow, EKCMO-Press Publ., EKSMO-MARKET Publ., 736 p. (In Russian).

4. Isaeva, L.A. (1980). *Izuchenie urovnei razvitiia tvorcheskoi aktivnosti studentov v protsesse pedahohicheskoi praktiki* [Studying the levels of development of creative activity of students in the process of pedagogical practice]. *Professionalnaia napravlenost muzykalnoho obrazovaniia* [Professional orientation of music education]. Saratov, pp. 26-30 (In Russian).

5. Kodzhaspirova, H.M. & Kodzhaspirova, A.Yu. (2005). *Pedahohicheskii slovar. 2-e izd., ster.* [Pedagogical dictionary. 2nd ed., ster.]. Moscow, Akademiia Publ., 176 p. (In Russian).

6. Shchehlova, S.N. (2005). *Formirovanie tvorcheskoho potentsiala studentov pedahohicheskikh spetsialnostei vuza pri izuchenii matematicheskikh distsiplin* [Formation of the creative potential of students of pedagogical specialties of the university in the study of mathematical disciplines]. *Problemy sovershenstvovaniia matematicheskoi podhotovki v shkole i VUZe* [Problems of improving mathematical training in school and university]. Moscow, Prometei Publ., MPHU Publ., issue 10, pp. 129-134 (In Russian).

7. Martishina, N.V. *K voprosu o stanovlenii i razvitii tvorcheskoho potentsiala pedahoha* [To the question of the formation and development of the teacher's creative potential]. *Pisma v Emissia. Offline* [Letters to Emissia. Offline]. Access mode: http://www.emissia.org/offline/2006/1109.htm (In Russian).

8. Orban-Lembrik, L.E. (2001). *Psykholohiia upravlinnia* [Psychology of management]. Ivano-Frankivsk, Plai Publ., 696 p. (In Ukrainian).

9. Ozhehov, S.I. (1984). *Slovar russkoho yazyka. Izd. 16-e, ispr.* [Dictionary of Russian. Ed. 16th, corr.]. Moscow, Russkii yazyk Publ., 797 p. (In Russian).

10. Sysoeva, S.O. (1997). *Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia. Dys. d-ra ped. nauk* [Theoretical and methodological principles of teacher training for the formation of a student's creative personality. Doc. ped. sci. diss.]. Kyiv, 428 p. (In Ukrainian).

В статье на основании анализа современных исследований раскрыты сущность понятий «потенциал», «творческий потенциал», «творческий потенциал преподавателя».

Акцентировано внимание на творчестве как активной деятельности педагога, направленной на поиск более совершенных путей учебно-воспитательной работы, успешное решение педагогических проблем и повышения качества обучения и воспитания студентов; раскрыто качества личности педагога.

Ключевые слова: потенциал, творческий потенциал, творческий потенциал преподавателя.

In the article, based on the analysis of modern studies, the essence of the concepts of «potential», «creative potential», «creative potential of the teacher» is revealed.

The emphasis is on creativity as an active activity of the teacher, which is aimed at finding more advanced ways of educational work, successful solving of pedagogical problems and improving the quality of education and upbringing of students. The qualities of the creative personality of the teacher are also disclosed.

Key words: potential, creative potential, creative potential of the teacher.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-13-17

УДК 378(091)

М.Є. КАРПОВА,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЇ ПЕДІАТРА ЯК СУБ'ЄКТА КОМАНДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито погляди стародавніх філософів, істориків, лікарів на становлення професії педіатра, основні вимоги до фахівців цього профілю як суб'єктів командної діяльності, провідні якості, якими має володіти педіатр, здійснюючи взаємодію в команді. Показано, що наявність у педіатра зазначених якостей є необхідною умовою для організації роботи в команді.

Подані напрацювання фахівців доцільно враховувати під час організації освітнього процесу з метою підготовки майбутніх педіатрів до роботи в команді.

Ключові слова: педіатр, вимоги до лікаря-педіатра, професійні якості педіатра, робота в команді.

Постановка проблеми. Сучасні швидкоплинні перетворення українського суспільства привели до зміни установок користувачів медичних послуг. На сьогодні людина ставить підвищені вимоги не лише до якості і результатів медичного обслуговування, а й до змісту самого процесу надання лікарської допомоги. Зазначене актуалізує проблему всебічної підготовки висококваліфікованих лікарів, що підтверджується низкою нормативних актів – законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), рішенням колегії Міністерства освіти і науки України про «Концепцію розвитку вищої медичної освіти в Україні» (2007 р.), Конвенцією про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (1997 р.), Декларацією про вищу освіту для XXI століття (1998 р.). Наказ МОЗ України від 21.09.2012р. № 732 «Про затвердження плану заходів МОЗ України на виконання Концепції управління якістю медичної допомоги у галузі охорони здоров'я України на період до 2020 року», а також новою стратегією МОЗ України «Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 роки» [4]. Ці документи визначили ключові проблеми системи охорони здоров'я, шляхи формування державної політики в медицині та зміни в системі підготовки медичних кадрів шляхом підвищення кваліфікації персоналу з подальшим його розвитком.

На сьогодні лікар-педіатр – це кваліфікований спеціаліст у галузі клінічної медицини, який займається діагностикою, лікуванням та профілактикою захворювань дитячого віку, враховуючи сучасні тенденції та методики лікування. Ефективність роботи майбутнього педіатра залежить як від його професійної компетентності, так і від сприятливого ставлення пацієнта, його батьків до взаємодії з лікарем. У зв'язку з цим роль лікаря змінюється на роль консультанта, радника або психолога як у професійній діяльності з хворою дитиною та її батьками, так і з колегами, середнім та молодшим медичним персоналом. Отже, ми маємо групову форму діяльності, результат роботи якої залежить від чіткого розподілу обов'язків та відповідальності.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури показує, що питання виникнення та становлення професії педіатра висвітлюється у дослідженнях К. Арона, Л. Богданової, О. Вігасина, Л. Забродіної, Г. Троянського, Л. Фролової. Автори розкривають причини виникнення педіатрії, перші здобутки педіатричної практики. Протягом останніх років

© *М.Є. Карпова, 2017*

з'явилась низка публікацій, присвячених основним вимогам до педіатрів (Постанова КМУ від 23 березня 2016 р., Шаблон від 30.07.2013 «Примірне положення про лікаря-педіатра»). Однак сучасні умови спонукають до пошуку шляхів вдосконалення роботи майбутніх педіатрів.

Формулювання мети. Метою статті є розкриття поглядів філософів, істориків, лікарів на становлення професії педіатра, основні вимоги до зазначених фахівців як суб'єктів командної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Жодна професія не може похвалитися такою величезною кількістю писемних документів-настанов, законоположень і молитов, які протягом тисячоліть наголошують на особистісних якостях, професійних уміннях, якими повинен володіти лікар. «Особистість лікаря в усіх країнах і в усі часи вважалася однією з найбільш шанованих, набуваючи ореолу великого та всемогутнього, наділеного Богом надлюдськими можливостями» [3].

Зазначимо, що початок розвитку педіатричних знань сягає глибокої давнини. З часів Київської Русі відомо, що досвід медичного обслуговування дітей прийшов до нас зі Стародавньої Греції та Риму.

Відомий давньогрецький лікар Гіппократ (46–372 рр. до н.е.) написав книгу «Про природу дітей», в якій приділив увагу особливостям розвитку та лікування дітей. Розробивши кодекс моральних норм для лікарів, він у сконцентрованому вигляді презентував моральні, гуманні норми поведінки лікаря, до яких і сьогодні мало що можна додати [6, с. 14]. Лікар, на його думку, повинен викликати довіру й повагу своїм характером, підходом до людей, бути ввічливим, оскільки суворість сприяє виникненню бар'єра між лікарем та хворим; дотримуватися принципу «не зашкодь хворому» (non nocere), додержуватись обережності й поступовості у призначенні лікарських засобів.

Щодо дитячих лікарів, то велике значення мали праці Сорана Ефесського, який жив у Римі в період правління Траяна та Адріана і був сучасником Галена (наголошував на тому, що лікар у процесі тісної взаємодії з колегами, батьками дитини має виявляти такт, розсудливість та поміркованість). Праці Сорана Ефесського містять змістові поради щодо догляду за новонародженою дитиною та дитиною грудного віку, а також дієтетики та співпраці з батьками. Особливого значення в той час набула книга цього видатного лікаря «De arte obstetrica», що дозволило вважати його першим педіатром Риму.

Значний внесок у розвиток педіатрії зробив арабський лікар Абу Алі Ібн Сін (Авіценна) у праці «Канон лікарської науки», в якій вчений детально зупинився на питаннях вигодовування дітей, ставлення матері до своєї дитини, особливо раннього віку, що, на його думку, допомагає формуванню характеру дитини та сприяє її виліковуванню. Він пропагував індивідуальний підхід до лікування пацієнта з урахуванням стану психіки. На його думку, для успіху лікування велике значення мають душевний спокій, рівновага, гуманне ставлення до дитини, встановлення сприятливих взаємин з її батьками, перш за все з матір'ю [1, с. 248].

Праці лікарів античності мали великий вплив на їх послідовників. Вважаємо за необхідне згадати добре відоме ім'я лікаря середньовіччя Абу Бакра Ар-Разі (865–925 рр.), якого вважали «арабським Гіппократом». Серед його 180–200 праць, присвячених медицині, філософії, хімії, математиці та ін., було всього кілька сторінок невеликого педіатричного трактату під назвою «Дитяча практика», в якому в 24 розділах міститься опис одного дитячого захворювання та його груп. У кожному розділі викладаються причини захворювання, клініка, лікування і прогноз. Вперше «Дитяча практика» була надрукована в Мілані в 1481 р., а потім неодноразово перевидавалася протягом XV–XVII ст. та мала значний вплив на практику лікування хвороб дитячого організму [2].

За твердженням Г. Глязера, у IX ст. в Салерно (південна Італія) був створений центр медичних знань і викладання медицини, який поступово досяг розквіту (перша вища медична школа в Європі). Ймовірно, це було починання кількох лікарів, які виявили бажання навчати молодих людей медицині. Незабаром було утворено співдружність, яка здобула повагу і визнання і з гордістю називала себе «Гіппократовою громадою» [2]. Як свідчать історики, її можна охарактеризувати як першу спробу співпраці лікарів-практиків (командної роботи).

Засновник ятрохімії професор Базельського університету Парацельс (1493–1541 рр.) значну увагу приділяв проблемі високих моральних якостей лікаря та вважав, що останній

удень і вночі має думати про свого хворого. Вважав, що моральні відносини з пацієнтом є складовою стратегії терапевтичної поведінки лікаря. У своїх працях він наголошував, що «… сила лікаря в його серці. Основа лікарства – любов. З цією рисою… пов'язані душевність, чуткість, готовність прийти на допомогу, альтруїзм. Любов лікаря – не декларація, вона дієва й рішуча. Проте рішучість та сміливість лікаря не мають бути безмежними та бездумними» [6, с. 19].

На нашу думку, «модель Парацельса» являє собою взірець урахування індивідуальних особливостей особистості, визнання глибини її душевних контактів з лікарем та включеності цих контактів у процес лікування. Вона фіксує, що «зразком» зв'язків між лікарем і пацієнтом є не лише кровні відносини, для яких характерні позитивні психоемоційні прихильності й соціально-моральна відповідальність, а й «цілющість» самого контакту лікаря і хворого, їх єднання. Не дивно, що основним моральним принципом, що формується в межах цієї моделі, є принцип «роби добро», благо, або «твори любов», благодіяння, милосердя.

Значущість довірливих відносин між лікарем і пацієнтом неодноразово підкреслювалася видатним лікарем Абу-ль-Фараджем (VIII ст.), який писав: «Нас троє – ти, хвороба і я; якщо ти будеш з хворобою, вас буде двоє, я залишуся один – ви мене переможете; якщо ти будеш зі мною, нас буде двоє, хвороба залишиться одна – ми її здолаємо».

Як зазначає Т. Сорокіна [7], першими лікарями-педіатрами (походить від грецьких слів «paidos» і «jatreia» – відповідно «дитина» і «лікування»), що проживали на території теперішньої України вважають лікаря-монаха Доміана та онуку Володимира Мономаха Євпраксію. Саме вона після одруження переїхала до Візантії, прийняла ім'я Зої та опублікувала під цим ім'ям трактат грецькою мовою, який фактично являв собою медичну енциклопедію. Він містив змістовні розділи «Про вагітну та утробне», «Про те, як годувальниці поводити себе», «Про догляд за дитиною». Ці праці особливо цінні тим, що є оригінальними, базуються на вченні Сорана, Авіценни, Галена, проте не повторюють їх, містять особисті рецепти та рекомендації «княгині Зої».

За твердженням істориків медицини, до другої половини XIX ст. педіатрія (розвивалася поряд з акушерством і гінекологією) є галуззю медицини, що вивчає стан здоров'я дитини в період розвитку, патологію і фізіологію в дитячому віці, а також розробляє методи діагностики, лікування і профілактики захворювання дітей. Вивчення організму дитини при патології і в нормі у різні вікові категорії передбачає безпосередній зв'язок педіатрії з численними медико-біологічними і біологічними науками, у тому числі імунологією, генетикою, біохімією, фізіологією, морфологією; гігієною підлітків і дітей; з акушерством та іншими клінічними дисциплінами.

Засновником педіатрії як окремої науки вважається Степан Хомич Хотовицький (1796–1889 рр.), українець за походженням, професор медико- хірургічної академії в Петербурзі. Слід зазначити, що саме завдяки його зусиллям педіатрія була відокремлена від акушерства в окрему науку. В книзі «Педіятрика» (1847 р.) С. Хотовицький зазначав, що організм дитини суттєво відрізняється від організму дорослої людини тим, що він постійно росте, розвивається і вдосконалюється, що потребує різнобічного вивчення організму дитини з перших днів життя. Щодо лікаря, який опікується здоров'ям дитини, то він має бути доброзичливим, вміти встановлювати гармонійні відносини з хворою дитиною та її батьками, а також співпрацювати з колегами за фахом та середнім медичним персоналом.

Яскравою особистістю в педіатрії був видатний російський науковець українського походження Нестор Максимович-Амбодик (1744–1812 рр.), який опублікував свою працю «Искусство повивания, или Наука о бабичем деле...». П'ятий розділ цього підручника було присвячено педіатрії, розвитку дитини від народження та лікуванню хвороб дитячого та підліткового віку. Основні питання, яким приділяв увагу Н. Максимович-Амбодик, були пов'язані з профілактичною медициною, підготовкою майбутніх матерів до пологів, раціональним харчуванням дитини та раціональною фармакотерапією захворювань. Для нас вагомими стали його думки щодо необхідності поєднання знань з акушерства та педіатрії на користь співпраці «педіатр – мати – дитина» [8].

Величезний внесок у розвиток педіатрії зробив професор І. Троїцький (1856–1923 рр.), підручник якого «Курс лекцій з хвороб дитячого віку» (1887 р.), був першим повноцінним

підручником з педіатрії в Україні. Учений працював у галузі антенатальної профілактики, гігієни дітей, з'ясування етіології та патогенезу дитячих інфекційних хвороб. Він довів вплив соціально-економічних умов на розвиток рахіту і рівень дитячої смертності, а також необхідність заходів щодо охорони здоров'я матері для нормального розвитку дитини. У 1900 р. під керівництвом І. Троїцького було створено Київський осередок педіатрів, а потім міжнародний осередок дитячих лікарів, проведено перший міжнародний з'їзд педіатрів. Науковець акцентував увагу на тому, що взаємодія в системі «педіатр – мати – хвора дитина» має успіх в лікувальному процесі лише завдяки командній роботі, в основі якої – порозуміння, єдність цілей, ввічливість та встановлення гармонійних стосунків [7]. Крім того, хочеться зазначити, що саме І. Троїцький наполягав на доцільності співпраці педіатрів з іншими фахівцями – учасниками лікувального процесу.

Отже, ще в стародавні часи було започатковано основи професії педіатра, визначено основні риси, які мають бути притаманні цьому фахівцю. Філософи та лікарі того часу ретельно описували процес лікування хворої дитини та його успішність у разі поєднання роботи педіатра перш за все з батьками хворої дитини, а також з лікарями інших спеціальностей. Ці думки не втратили свого сенсу й сьогодні. Так, Андре Моруа на Міжнародному конгресі з лікарської етики в Парижі (1966 р.) зазначив: «...Завтра, як і сьогодні, будуть хворі, завтра, як і сьогодні, знадобляться лікарі... Завтра, як і сьогодні, людина в медичному халаті буде рятувати життя стражденному, хто б він не був – друг або недруг, правий або винуватий. І життя лікаря залишиться таким же, як і сьогодні, – важким, тривожним, героїчним і піднесеним» [5]. Ці настанови мають стати засадничими для майбутніх педіатрів у професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підбиваючи підсумок, зазначимо, що в сучасних умовах, коли громадськість, засоби масової інформації піддають медицину суворій критиці, коли лунають голоси про кризу довіри до медицини, зниження престижу лікарської професії, проблеми моральності в медичній діяльності, взаємовідносин лікаря з пацієнтами, колегами набувають особливої гостроти й актуальності.

На сьогодні майбутні педіатри для надання кваліфікованої медичної допомоги дітям повинні мати не лише глибокі теоретичні знання, а й тонко розуміти психологію хворої дитини та її батьків, співпрацювати з ними з метою подолання недугу й підтримки здоров'я дитини. Як стверджують медичні деонтологи, сучасний педіатр зобов'язаний бути не тільки лікарем, а ще й психологом і педагогом, адже він постійно спілкується не лише з дитиною, але й її батьками, бабусями і дідусями, а тому зобов'язаний мати високий авторитет у батьків, тому що лише спільними зусиллями можна забезпечити правильний розвиток дитини і вилікувати її в разі захворювання.

Щодо *подальших наукових розвідок*, то погляди видатних стародавніх філософів, мислителів, лікарів на становлення професії педіатра нами враховано в процесі обґрунтування когнітивного компонента готовності зазначених фахівців до роботи в команді.

Список використаних джерел

1. Борисюк А.С. Психологічні особливості комунікативної компетентності лікаря / А.С. Борисюк // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. пр. – Івано-Франківськ, 2001. – Вип. 6, ч. 2. – С. 247–257.

2. Глязер Гуго. Арабские врачи / Гуго Глязер; под ред. Шилиниса Ю.А. – М., 1969. – С. 56–62.

3. Корж О.Ю. Спрямованість змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу професійної підготовки майбутнього лікаря до формування професійно значущих якостей / О.Ю. Корж // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта: РВВ КГУ, 2013. – Вип. 41, ч. 3. – С. 424–432.

4. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://healthsag. org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Strategiya_UKR.pdf

5. *Сабурова В.И.* Особенности преподавания биоэтики студентам-иностранцам в Российском государственном медицинском университете: лекции для студентов РГМУ [Электронный ресурс]. / В.И. Сабурова. – Режим доступа: http://orthomed.ru/archive/kbe/pub/pub.htm (дата обращения: 05.10.2015).

6. Скрябіна Т.О. Формування ціннісних орієнтацій студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу: автореф. дис.

… канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / Скрябіна Тетяна Олександрівна. – Луганськ, 2010. – 20 с.

7. Сорокина Т.С. История медицины / Т.С. Сорокина. – Москва: Академия, 2008. – 244 с.

8. Шабалов Н.П. Детские болезни: учебник для вузов. Т. 1. / Н.П. Шабалов. – СПб.: Питер, 2017. – 876 с.

References

1. Borisyuk, A.S. (2001). *Psihologichni osoblivosti komunikativnoyi kompetentnosti likarya* [Psychological features of the communicative competence of the doctor],Ivano-Frankivsk, no. 6, part 2, pp. 247-257.

2. Hugo Glacier (1969). *Arabskie vrachi* [Arab doctors], Moskow, USSA, pp. 56-62.

3. Korzh, O.U. (2013). *Spryamovanist zmistu distsiplin sotsialno-gumanitarnogo tsiklu profesiynoyi pidgotovki maybutnogo likarya do formuvannya profesiyno znachuschih yakostey* [Direction of content of disciplines of the social and humanitarian cycle of professional training of the future doctor to the formation of professionally significant qualities], Yalta, no. 41, part 3, pp. 424-432.

4. *Natsionalna strategiya reformuvannya sisteme ohorone zdorov'ya v Ukrayini na period 2015-2020 rokiv* [National strategy for reforming the health care system in Ukraine for the period 2015-2020], available at: http://healthsag. org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Strategiya_UKR.pdf

5. Saburova, V.I. *Osobennosti prepodavaniya bioetiki studentam-inostrantsam v Rossiyskom gosudarstvennom meditsinskom universitete: lektsii dlya studentov RGMU* [Features of teaching bioethics to foreign students at the Russian State Medical University: lectures for students of the Russian State Medical University], available at: http://orthomed.ru/archive/kbe/pub/pub.htm (accessed 05 October 2015).

6.Skryabina, T.O. (2010), *Formuvannya tsinnisnih orientatsiy studentiv vischih medichnih navchalnih zakladiv u protsesi vivchennya distsiplin sotsialno-gumanitarnogo tsiklu.* Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation of value orientations of students of higher medical educational institutions in the process of studying disciplines of the social and humanitarian cycle. Abstract of PhD ped. sci. dis.], Lugansk, Ukraine, 20 p.

7. Sorokyna, T.S. (2008), *Istoriya meditsiny* [History of medicine], Academy Publ., Moscow, Russia, p. 244.

8. Shabalov, N.P. (2017), *Detskie bolezny* [Childhood diseases], Peter Publ., St. Petersburg, Russia, 876 p.

В статье раскрыты взгляды древних философов, историков, врачей на становление профессии педиатра, основные требования к указанным специалистам как субъектам командной деятельности, ведущие качества, которыми должен обладать педиатр, осуществляя взаимодействие в команде. Показано, что наличие у педиатра указанных качеств является необходимым условием для организации работы в команде.

Отмечено, что представленые наработки специалистов целесообразно учитывать при организации образовательного процесса с целью подготовки будущих педиатров к работе в команде.

Ключевые слова: педиатр, требования к врачу-педиатру, профессиональные качества педиатра, работа в команде.

The article reveals the views of ancient philosophers, historians, physicians on the development of pediatrician's profession, the basic requirements for these specialists as subjects of teamwork, the leading qualities that a pediatrician should possess while interacting with a team.

The author shows that the presence of these qualities in pediatrician is a necessary condition for the organization of work in a team.

It is noted that it is expedient to take into account the presented achievements of specialists when organizing the educational process in order to prepare future pediatricians for work in teams.

Key words: pediatrician, requirements for a pediatrician, professional pediatric skills, team work.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-18-21

УДК 378.1(498)

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

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ РУМУНІЇ

У статті досліджено сучасні проблеми розвитку університетської освіти в Румунії. Проаналізовано умови, які були значними чинниками виникнення проблемних питань румунського освітнього простору. Автор також розглядає взаємозв'язок політичних, економічних та соціальних умов, які впливають на освітнє середовище країни.

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

Постановка проблеми. Євроінтеграція систем вищої педагогічної освіти країн колишнього Варшавського договору в XXI ст. визначає їх сучасний стан і тенденції розвитку. На сучасному етапі розвитку людського співтовариства відбуваються значні зміни в системах вищої освіти європейських країн та здійснюється оновлення всіх структур національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів. В умовах подальшої євроінтеграції України посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. Феномен «Європейський вимір в освіті» (European Dimension in Education), який вперше з'являється у 90-х роках XX ст., тісно пов'язаний з планомірним впровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти. І тут не можна не враховувати досвід країн Європейського Союзу, який може бути корисним для України, зокрема сусідньої країни Румунії. Події, які відбуваються останнім часом в українському освітньому просторі, підтверджують зацікавленість державного уряду та вченої спільноти освітніми процесами в цій країні. Так, у червні 2017 р. в Києві відбулася І Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017» за участю директора Інституту освіти та науки Румунії Кіпріана Фартушника, помічника посла Румунії в Україні та інших румунських вчених, яка була організована відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. На конференції обговорювалися проблемні питання, методологічні орієнтири порівняльно-педагогічних студій, інновації стратегій розвитку освіти в Україні, Європі у контексті мультикультуралізму, глобалізації та європейської інтеграції [1].

Наступною знаменною подією у цьому напрямі стала зустріч міністра освіти і науки України Лілії Гриневич з міністром національної освіти Румунії Лівіу Марьян Поп, яка відбулася 27 вересня 2017 р., в МОН. На зустрічі бговорювалися питання двосторонньої співпраці між Румунією та Україною у сфері освіти в контексті нового Закону «Про освіту» [3].

Актуальність дослідження вищезазначених процесів зумовлена перспективою інтеграції України із загальноєвропейським освітнім простором. Теорія і практика зарубіжної вищої педагогічної освіти стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Г. Алєксевич, Г. Андрущак, Н. Абашкіної, В. Вдовенко, О. Глузмана, Н. Заїченко, Л. Зязюн, О. Олексюка, Г. Єгорова, К. Корсак, Т. Кристопчук, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, В. Поліщук, Л. Пуховської, О. Рибак, С. Сапожникова, І. Тараненко, І. Фольварочного та ін.). Філософські та історичні проблеми теорії освітнього процесу в Україні і за кордоном висвітлено у працях Б. Вульфсона, С. Головко, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Креміня, Т. Кошма-

© *Л.В. Корольова, 2017*

нової, Т. Кристопчук, В. Лугового, Н. Лізунова, В. Майбороди, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, Л. Пуховської, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, Т. Яркіної та ін. Але сучасні проблеми вищої освіти Румунії залишаються поза увагою провідних українських учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Мета статті – висвітлити та проаналізувати основні проблеми системи вищої педагогічної освіти Румунії.

Виклад основного матеріалу дослідження. До революційних подій 1989 р. в Румунії налічувалося тільки 44 вищих навчальних заклади. Усі університети та інститути були державними, в них навчалося 163 000 студентів, з цього числа студентів PhD складало менше 0,3%, а число викладачів ВНЗ – 11 700. [5]

Пол Сербан Агакі (президент Академічної ради Університету Бабес-Буляй у Клужі) зазначав, що після 1989 р. простір румунської вищої освіти радикально змінився: було створено 70 абсолютно нових університетів, і число студентів зросло майже на 500% до 2009 р. Румунії дуже не вистачало та й сьогодні бракує кваліфікованих робочих кадрів, для того щоб відповідати запитам сучасної економіки – від 5% робочої сили з вищою освітою у 1990 р. до 14% у 2014 р., порівняно з 26% в Європейському Союзі і 40% в США у 2014 р. [5].

Перша проблема системи вищої освіти країни стосується *якості вищої освіти*. Сьогодні всі університети країни на власних веб-сайтах визначають свої *місії* як: наукові дослідження на міжнародному рівні, освіта вищої якості та послуги для суспільства. Стратегічний підхід – досить перспективна концепція, яка впроваджується Міністерством національної освіти Румунії з 1998 р. В рамках цієї концепції та з огляду нелегкого політичного та соціального становища у країні, яке склалося та той час, нові державні і приватні вищі навчальні заклади вирішили не розробляти нової стратегічної освітньої програми, а скопіювали її у провідних світових університетів.

Друга проблема сьогодення вищої освіти Румунії – це конкуренція серед румунських університетів, що виникла і мала розвиток за певних обставин, таких як низький рівень фінансування, глобальна конкуренція і демографічний спад. Нещодавно, відповідно до нового закону про національну освіту було складено класифікацію румунських вишів за трьома видами, залежно від інтенсивності проведених наукових досліджень (табл. 1).

Таблиця 1

Види румунських вишів

Види вишів	Дослідницькі університети	Університети освіти і наукових досліджень	Університети освіти
Кількість вишів	12	29	61

Така класифікація була створена з явним наміром перерозподілити бюджетні асигнування ВНЗ, а також підтримати, як мінімум, два університети в їх становленні як університетів світового класу, що входять до рейтингу 500 найкращих вишів світу. На сьогодні в Румунії є 2 університети, які у 2017 р. вже увійшли до рейтингу університетів світу Times [4] – це Університет Бухаресту та Університет Олександру Іоана Куза у місті Ясси, та 2 університети, які можуть претендувати на входження до категорії університетів світового класу – Університет Бабес-Бойаї міста Клуж і Політехнічний університет Бухареста, а також 30–35 інших вишів як державних, так і приватних, включаючи вищі навчальні заклади мистецтва, які відповідають досить високим стандартам якості [6, с. 87, 186].

Третьою проблемою, з якою зіткнулася румунська вища освіта, є слабка кваліфікація працівників університетів через відсутність фінансової мотивації (в 60% університетів, заснованих після 1989 р., зіткнулися з відсутністю належного законодавства у сфері забезпечення якості, а також належної політики у сфері людських ресурсів) [5].

Не менш вагомими проблемами були орієнтація на викладання, схильність більше до створення, ніж вирішення проблем, а також корупція, непотизм, брак транспарентності в управлінні вишами, бюрократизм, постійне урізання фінансування, не було налагоджених способів комунікації всередині академічної спільноти, а також існування слабкої системи виборності на провідні посади у виші. На сьогодні значна кількість університетів Румунії змогли вирішити подібні проблеми, але в деяких вишах такі явища можна ще зустріти.

Значна частка проблем в освітній галузі пов'язана з внутрішньою та зовнішньою політикою. Наприклад, через економічну кризу асигнування на наукові дослідження різко скоротилися до 0,18% від ВВП в 2009 р. Економічна криза в державних вишах принесла 25-відсоткове зниження зарплати штату співробітників, заборону на працевлаштування викладацького складу на термін більше трьох років і скорочення інвестицій.

Висновки. У 1990 р. Румунія радикально змінила свою політичну систему, що привело до трансформації освітнього простору. Міністерство національної освіти взяло курс на ринкову економіку, і вища освіта стала видом бізнесу, як інформаційні технології та інші послуги. Приватна ініціатива брала гору, і нові університети відкривалися на фоні слабкого законодавства в питаннях якості. Найбільшим прогресом стало зростання кількості студентів майже в 5 разів.

Незважаючи на вищезазначені проблеми, система румунської вищої освіти функціонує на достатньому рівні: 81% випускників працевлаштовані, для порівняння, в Європейському Союзі – 82%; від трьох до чотирьох університетів входять до міжнародних рейтингів у категоріях 500–1000. Інфраструктура (будівлі, навчальне та дослідницьке обладнання) конкурентоспроможна в наданні освітніх послуг, а міжнародний науковий внесок зріс у три рази за останні роки.

Список використаних джерел

1. Збірник тез доповідей І Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 15–16 червня 2017 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України; за заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 222 с.

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

3. Новини Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/26/liliya-grinevich-zustrinetsya-z-ministrom-naczionalnoyi-osviti-rumuniyi/

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

5. Пол Сербан Агаки Проблемы высшего образования Румынии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ihe.nkaoko.kz/archive/284/2486/

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

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

8. Romanian Institute of Statistics Yearbook. – Chapter 8 [Electronic resource]. – 2008. – Access mode: http://www.insse.ro/cms/files/pdf/ro/cap8.pdf

References

1. O.I. Lokshyna (Ed.). (2017). *Zbirnyk tez dopovidei I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Collection of abstracts of the Ist International Scientific and Practical Conference]. Kyiv, Pedahohichna dumka Publ., 222 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. *Novyny Ministerstva osvity i nauky Ukrainy* (2017). [News of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Access mode: http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/09/26/liliya-grinevich-zustrinetsya-z-ministrom-naczionalnoyi-osviti-rumuniyi/ (In Ukrainian).

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

5. Ahaki, P.S. *Problemy vyssheho obrazovania v Rumynii* [Problems of higher education in Romania]. Access mode: http://Ihe.nkaoko.kz/archive/284/2486/ (In Russian).

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

7. Romaniei, D. Gusti (1938-1943). Enciclopedia, BUCURESTI, vol. 1-4. Access mode: http://www.anticariat-unu.ro/enciclopedia-romaniei-d-gusti-volumele-i-iv-bucuresti-1938-1943-p9775

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

В статье исследованы современные проблемы развития университетского образования в Румынии. Проанализированы условия, которые являлись значительными факторами возникновения проблемных вопросов румынского образовательного пространства. Автор также рассматривает взаимосвязь политических, экономических и социальных условий, влияющих на образовательную среду страны.

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

The article makes a presentation of modern problems in the development of university education in Romania. The conditions relevant to the emergence of problematic issues in the Romanian educational space were analyzed. The author also examines the interconnection between political, economic and social conditions that affect the educational environment of the country.

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

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-22-28

УДК 378.001

Л.І. КОРОТКОВА,
кандидат педагогічних наук,
директор ДНЗ «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТВОРЕННЯ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧИХ КЛАСТЕРНИХ СТРУКТУР СФЕРИ ПОСЛУГ

У статті здійснено аналіз зарубіжного досвіду проведення ефективної кластерної політики, досліджено різні підходи до кластерізації швейної галузі та сфери послуг у провідних країнах світу. Наведено переваги використання кластерного підходу: підвищення доступності та якості професійної освіти, впровадження інноваційних форм підготовки кваліфікованих робітників, збільшення кількості робочих місць. Визначено доцільність впровадження кластерної політики для сталого розвитку української економіки.

Матеріали статті будуть цікавими керівникам професійних навчальних закладів, педагогічним та науковим працівникам, представникам підприємств, громадських організацій, які займаються проблемами розвитку професійної освіти, впровадженням інноваційних форм навчання.

Ключові слова: зарубіжний досвід кластерізації, освітньо-виробничий кластер, кластерна політика, легка промисловість, сфера послуг, професійна освіта.

В економічному розвитку постіндустріального суспільства спостерігається тенденція до активізації інноваційної діяльності підприємств легкої промисловості та сфери послуг, в які спрямовано інвестиційні потоки з метою збільшення робочих місць та якісних змін у виробничих процесах. Зростання ролі сектора послуг простежується в економіці європейських країн, США, Японії, Південної Африки, Індії, дещо сповільнено аналогічні зміни можна відзначити й в Україні, що обумовлює необхідність своєчасного вирішення ряду проблем, таких як: неузгодженість ринку праці та ринку освітніх послуг; дефіцит висококваліфікованих компетентних робітників; відсутність партнерських відносин між системою професійної освіти та виробництвом; недостатнє державне фінансування процесу реалізації професійних освітніх програм.

Вивчення зарубіжного досвіду доводить, що найкращі показники професійної мобільності майбутніх фахівців сфери послуг характерні для країн, в яких формуються та активно функціонують освітньо-виробничі кластери. Кластерна модель, на відміну від звичайної співпраці закладів освіти і підприємств, відрізняється наявністю стійкої стратегії розвитку, програма якої відображає інтереси підприємств, органів влади, освітніх, науково-методичних установ та громадських організацій.

Головною метою такого симбіозу науки, освіти і виробництва є стимулювання трансферту нових технологій з наукових установ безпосередньо у виробничий процес, підвищення доступності та якості професійної освіти, забезпечення співпраці між підприємствами й закладами освіти, впровадження інноваційних форм підготовки кваліфікованих робітників тощо.

Досвід провідних країн щодо створення освітньо-виробничих кластерів свідчить, що кластерна структура сприяє зниженню сукупних витрат на розвиток освіти, науки, підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг, оптимізації наявних ресурсів і дає змогу учасникам кластера стабільно здійснювати інноваційну діяльність протягом тривалого часу.

© *Л.І. Короткова, 2017*

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Результати аналізу наукових праць, в яких розглянуто проблеми кластерного розвитку в розвинутих зарубіжних країнах, дають підстави для висновку, що означені питання були предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких: Є. Корчагін, А. Леонтьєв, Г. Мухаметзянова, Н. Пугачова та ін. (кластерний підхід у професійній освіті); М. Бородіна, Л. Галімова, Г. Корецький, Д. Лапигіна, Є. Мануйлов (формування і розвиток освітніх кластерів), Т. Бикова Ю. Кузьміна, Н. Ларіонова, С. Пятінкін (фактори розвитку кластерів), А. Едилерська, А. Колошин, Л. Разгуляєв, В. Русинов, Ю. Тимофєєв (аналіз зарубіжного досвіду підвищення галузевої конкурентоспроможності на основі розвитку кластерів).

Особливе значення для нашого дослідження мають наукові праці М. Портера, які сприяли осмисленню сутності кластерного підходу в США; формуванню аргументованої точки зору щодо ключового значення кластера для зростання конкурентоспроможності регіону та нарощуванню економічного потенціалу країни, розуміння оптимального кількісного та якісного складу регіональних кластерів, повноважень та функцій потенційних учасників [2, с. 47].

У працях українського дослідника Ю. Кирилова здійснено узагальнення наукових здобутків та обґрунтування основних положень щодо доцільності створення і функціонування кластерів як інструменту підвищення конкурентоспроможності національної економіки в умовах глобалізації [1].

Праці В. Толкованова присвячені розгляду актуальних питань формування кластерної моделі місцевого і регіонального розвитку на основі вивчення кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду [3, с.17].

Теоретичні обґрунтування концепції кластерізації наведені в працях Е. Лімера, Н. Смородинської, Д. Сольє, Я. Толенадо, В. Фельдмана, в яких наголошено на тому, що кластерний механізм є дійовим ефективним інструментом стимулювання розвитку економіки регіонів. Саме тому досвід зарубіжних країн щодо впровадження кластерного підходу до підвищення конкурентоспроможності підприємств сфери послуг є надзвичайно актуальним для вивчення та пристосування до умов нашої країни.

Метою статті є узагальнення зарубіжного досвіду щодо формування та функціонування освітньо-виробничих кластерів у високорозвинених країнах та доцільності використання кластерних структур в Україні.

Виклад основного матеріалу. Більшість провідних держав світу ведуть цілеспрямовану й послідовну роботу з формування цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, основою якої є створення конструктивних механізмів взаємодії сфери трудових відносин і сфери освіти на основі кластерного підходу. На думку німецьких вчених М. Рауха та С. Уоплера, головна причина інтенсивного розвитку кластерів в Європі полягає у використанні переваг компактного розташування технічної та соціальної інфраструктур, розширенні ринкових і ресурсних можливостей партнерів, технологічній кооперації виробництва і освіти [4].

У «Посібнику з інтелектуального керівництва кластерною політикою Європейського Союзу» кластер визначено як повністю відкриту, надпластичну систему, розвиток якої спирається на механізми колаборації. Авторами зазначено, що в Європі розташовано близько 2 500 потужних кластерів, працівники яких заробляють в середньому на 11% більше, ніж робітники, що працюють у таких же галузях, але розташованих поза кластерами. Також, за результатами проведеного аналізу, у кластерах зафіксовано щорічне зростання робочих місць (приблизно на 0,2%), тоді як на підприємствах промисловості та сфери послуг, що перебувають за межами кластерних об'єднань, їхня кількість зменшилася в середньому на 1,7% [5].

Для сучасного європейського кластера характерною рисою є мобільність робочої сили як необхідної передумови ефективного використання трудового потенціалу, запобігання та подолання структурного й регіонального безробіття, забезпечення конкурентоспроможності країни в цілому.

За даними Європейської кластерної обсерваторії (Clusters and Workforce Development European Cluster Observatory) в останні роки у деяких промислово розвинених країнах спостерігаються такі проблеми, як втрата працівниками робочих місць через низьку кваліфіка-

цію, невідповідність умінь і навичок досвідчених фахівців новим вимогам виробництва, необхідність їхньої переорієнтації на інші сфери виробничої діяльності тощо. Вирішення цих проблем значною мірою залежить від ефективності роботи кластерних організацій, що надають можливість кожному робітнику, який втратив роботу, підвищити кваліфікацію або отримати нову професію за рахунок зацікавлених сторін кластера і знайти роботу на будь-якому підприємстві цього об'єднання [6, с. 3–4].

В європейській кластерній діяльності існують напрацювання, які заслуговують вивчення та застосування в інших країнах. Так, технологію трансферу – розповсюдження знаннєвого потенціалу – доцільно розглянути на прикладі німецького Кластера інтелектуальних технічних систем (OWL), одного з 15, що входять до Федеральної програми Міністерства освіти. OWL – це альянс зі 174 підприємствами, університетами, дослідницькими установами, спрямований на розвиток інтелектуальних технічних систем, що є ключовим фактором передового виробництва в Німеччині. Передавання технологій у кластері здійснюється за чотириступеневою моделлю, що передбачає: на першому етапі – привернення уваги зацікавлених компаній до кластера та його роботи шляхом виставкових ярмарок і цільової інформації; на другому – надання більш глибоких повідомлень про діяльність кластеру на спеціалізованих семінарах та в робочих групах; для третього етапу характерне проведення семінарів безпосередньо на робочих об'єктах підприємств з метою перетворення їхніх вимог на конкретні завдання; на четвертому – розроблення концепції для цілеспрямованих проектів [11, с. 21–22].

Позитивний досвід щодо застосування кластерів як форми розвитку економіки має Франція, активну стадію кластерізації якої було розпочато в 2005 р. в рамках програми «Кластери конкурентоспроможності» (Competitiveness clusters policy). На основі конкурсного відбору 71 кластер отримав фінансову підтримку в передбачених урядом формах – від адресних субсидій до податкових преференцій. Структурна організація кожного кластера передбачає об'єднання представників наукової спільноти, бізнесу і освітніх установ [12]. Ефективність проведених державою заходів розглянемо на прикладі Кластера UP-tex, який розташований у регіоні Нор-Па-де-Кале і спеціалізується на виготовленні технічного текстилю. Цей кластер налічує 180 учасників, серед яких підприємства малого та середнього бізнесу, університети, дослідницькі центри тощо. Досягненнями кластера можна вважати реєстрацію 48 патентів, розроблення 38 інноваційних текстильних продуктів, впровадження 18 нових технологічних процесів, а також створення 282 нових робочих місць і збереження 1045. В умовах жорсткої ринкової конкуренції з текстильними компаніями Азії французьким виробникам вдалося стати еталонним європейським кластером в галузі інноваційних текстильних матеріалів [7].

Для нашого дослідження важливим є вивчення досвіду формування та функціонування Кластера моди та виготовлення одягу (Washington State Fashion and Apparel Industry Cluster) у США (штат Вашингтон). Передумовами його створення стали: розвинута текстильна промисловість, наявність місцевих дизайнерів з міжнародним визнанням та висококваліфікованих кадрів, здатних організовувати міжнародні мережі роздрібної торгівлі. Діяльність кластера сфокусовано на створенні інтелектуальної власності, виробництві текстильної продукції та розповсюдженні її по всьому світу, спираючись на мережу великих і малих фірм.

Освітня складова Кластера моди та виготовлення одягу підтримується програмами університетів, коледжів та професійних шкіл (Центральний коледж Сіетла, Університет Тихоокеанського регіону Сіетла, Міжнародна академія дизайну та технологій, Інститут мистецтв Сіетла та Університет Вашингтона) з підготовки майбутніх фахівців за напрямами виготовлення одягу, дизайну, мерчандайзингу тощо [8, с. 1].

До технологічного інструментарію кластера віднесено електронну комерцію, мобільні та соціальні медіа-технології, що дозволяють роздрібним торговцям досягти зворотного зв'язку та розуміти своїх споживачів краще, ніж будь-коли раніше. Інтерфейси прикладного програмування, 3-D моделювання дозволяють створювати комерційні продукти відповідно до запитів клієнтів.

Для успішної діяльності цього кластера створено структуру, що спеціалізується на торговельних операціях і супутній діяльності, а саме: розроблення маркетингових планів, ство-

рення брендів, просування інтернет-магазинів, проведення шоу з демонстрацією моделей одягу. Маркетингові дослідження використовуються для допомоги мерчендайзерам у плануванні виробничих ліній та розробці нових моделей одягу [8, с. 5–6].

Можливості цього кластера полягають у розширенні міжнародного співробітництва, трансформації нових технологій у реальні виробничі процеси, застосуванні систем електронної комерції та онлайн-продажів, здійсненні підготовки майбутніх фахівців за освітніми програмами з формування професійної компетентності, зростанні кількості робочих місць тощо [8, с. 27].

В Японії діє широке кластерне співтовариство (на початок 2016 року – близько 52 кластерних організацій), більшість з яких ініційовані та фінансуються Міністерством економіки, торгівлі і промисловості (METI) або Міністерством освіти, культури, спорту, науки і технологій (MEXT). Особливістю японських кластерів є координуюча роль дослідницьких центрів, навколо яких об'єднуються приватні компанії, університети і державні суб'єкти для здійснення специфічних дослідницьких проектів. MEXT з метою зміцнення співробітництва між галузевими академіями, урядом і регіональними структурами започаткував у 2010 році Проект з розвитку інноваційних систем, спрямований на створення й удосконалення кластерних структур для впровадження інновацій у виробничі процеси в окремих регіонах. У рамках цього національного проекту було створено дві програми: Регіональна програма кластерів інновацій та Регіональна програма підтримки інноваційної стратегії. На сьогодні в Японії існує три етапи Міжнародної кластерної політики:

– (2001–2005 рр.) – створення основ освітньо-промислових кластерів;

– (2006–2010 рр.) – розширення і зростання кластерної мережі, а також розвиток конкретних підприємств;

– (2011–2020 рр.) – контроль за діяльністю кластерів місцевим урядом разом з науковими установами та підприємствами для їхнього подальшого розвитку.

Результати аналізу функціонування кластерів в Японії довели, що більшість кластерних проектів припинили свою діяльність, тільки-но вони досягли своєї мети чи запланованого терміну діяльності. На сьогодні, у країні, на урядовому рівні майже не існує конкретної програми, спрямованої на кластери, за винятком третього етапу вищезгаданої політики, що буде завершена у 2020 р.

Активна і успішна кластеризація легкої промисловості спостерігається у Південно-Африканській Республіці. У цій країні виробництво одягу, текстилю, взуття, шкіряних виробів є ключовим фактором у зростанні виробничого сектора, на який припадає близько 14% зайнятості населення, що забезпечує від 60 000 до 80 000 робочих місць. На початку XXI ст. в умовах жорсткої конкуренції з боку зовнішніх ринків цей сектор зазнав великих невдач, коли було втрачено понад 100 000 робочих місць. Однак протягом останніх років, завдяки створенню в Західно-Капській провінції Кластера з виготовлення і реалізації текстильних виробів (Cape Clothing and Textile Cluster) діяльність легкої промисловості стабілізувалася через впровадження інноваційних технік і технологій виробництва, а також зосередження уваги на створенні нових підприємств. Переваги кластеризації як моделі підвищення конкурентоспроможності включають генерування критичної маси ресурсів, швидке розповсюдження передового досвіду, зниження загальної вартості спільної модернізації виробництва, колективні взаємодії та зниження ризиків.

У межах кластера було створено Productivity and Training Institute, структуру з широким спектром функцій, спрямовану на навчання, консультації, дослідження, тестування продукції галузі, діагностику ринку, а також розроблено програми довгострокового планування, які свідчать про продуктивність кластера і його інтеграцію в економічне життя країни. Аналіз ринку праці виявив певний дефіцит професійних навичок серед працівників галузі і претендентів на отримання роботи, саме тому одним з основних пунктів програми є обов'язкове підвищення кваліфікації 55 000 працівників по всій країні протягом наступних п'яти років. У рамках діяльності кластера проходять наукові дослідження з обговоренням результатів на семінарах, зокрема доктором Джастіном Барнесом була протестована дієздатність альтернативної моделі праці, яка дозволить підприємствам збільшувати продуктивність приблизно на 77% без зменшення ставки заробітної плати або збільшення середньої завантаженності робочої години на одного співробітника, що значно поліпшить рентабельність інвестицій щодо традиційної моделі праці [9].

Ще одним позитивним прикладом розвитку легкої промисловості є впровадження урядом Індії політики глобальної кластеризації. У країні існує більш ніж 6 400 кластерів, продукція багатьох з яких користується попитом на національному та міжнародному рівнях. Разом з промисловими кластерами існують особливі структури, що розвивають традиційні ремесла. Типовий індійський кластер має певну географічну локацію, яка може охоплювати навіть одне невеличке селище. Усі учасники кластера виробляють однаковий вид продукції, мають однакові перспективи розвитку та стикаються з однаковими проблемами. Індійські кластери значно відрізняються за розмірами, наприклад в Тируппур, великому місті штату Таміл-Наду, кластер об'єднує понад 7200 фірм, забезпечує зайнятість 300 000 робітників. Одночасно успішно працюють і невеликі кластери, такі як Kaithun Handloom, все обладнання якого становить 1 500 ткацьких верстатів, а штат складається з 1 500 робітників. Однотипні кластери конкурують між собою за різними показниками, так, у Мумбаї найвищим показником визначено поліпшення процесу виробництва, а найнижчим – рівень маркетингу та брендингу, для кластеру в Делі найвищим показником є зменшення часу доставки. Нагальною проблемою індійських кластерів швейної промисловості на сьогодні визначено недостатність запланованих кроків для підвищення якості продукції [23].

Узагальнення досвіду формування кластерів у зарубіжних країнах дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку робочої сили, особливості соціально-економічного розвитку регіонів, зусилля провідних країн спрямовані на постійний моніторинг ринку праці, координацію дій з підвищення інноваційності різних галузей економіки, прискорений розвиток малого і середнього бізнесу, стимулювання ініціатив на місцях та активізацію взаємодії між державою, виробництвом і освітніми установами.

Досвід країн, де кластерний підхід набув широкого розповсюдження, довів, що функціонування кластерів є ефективним засобом підвищення конкурентоспроможності регіонів, розширення їхніх можливостей та виведення економіки на новий рівень.

Застосування досвіду зарубіжної освітньо-вирбничої кластеризації дозволить пожвавити економічні процеси в українській економіці, забезпечити інноваційний розвиток сфери послуг та швейної галузі, зробити їх конкурентоспроможними як на національному, так і на світовому ринках.

Список використаних джерел

1. Кирилов Ю.Є. Кластери як інструмент підвищення конкурентоспроможності національної економіки в умовах глобалізації [Електронний ресурс] / Ю.Є. Кирилов // Ефективна економіка. – 2013. – № 12. – Режим доступу: http://www.economy.nayka. com.ua

2. Портер М. Конкуренция / М. Портер. – М.: ИД «Вильямс», 2001. – 495 с.

3. Толкованов В.В. Кластери як інноваційний інструмент сталого місцевого і регіонального розвитку: українська практика та досвід зарубіжних країн [Електронний ресурс] / В.В. Толкованов // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. – 2013. – Вип. 2. – С. 16–28.

4. CCTC Newsletter: May 2017 [Electronic resource]. – Available at: http://capeclothing-cluster.org.za/wp-content/uploads/CCTC-Newsletter-May-2017.pdf

5. Cluster Collaboration and Business Support Tools to Facilitate Entrepreneurship, Cross-sectoral Collaboration and Growth [Electronic resource] // VDI/VDE-IT GmbH, VDI/VDE-IT GmbH, VDI/VDE-IT GmbH. – Available at: http:/clusterplattform.at / fileadmin / user_upload / clusterbibliothek / Cluster-collaboration-and-business-support-tools.pdf

6. Clusters and Workforce Development. Discussion paper [Electronic resource] // VDI/VDI-IT, November 2016. – Available at: http://ec.europa.eu / DocsRoom / documents / 12925/attachments/1/translations

7. European cluster collaboration platform [Electronic resource]. – Available at: https://clustercollaboration.eu/cluster-organisations/tex

8. Fashion and Apparel Industry Cluster Study, 2010 [Electronic resource]. – Available at: https:// edc-seaking. org / uploads / pdf / Fashion _ Economic _ Impact _Fall 2010.pdf

9. Interview with Stephan VERIN, International Executive Officer of Up Tex cluster, Nord Pas de Calais, France [Electronic resource]. – Available at: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/stephan_verin_uptex.pdf

10. Rauch M. Internationalization of triple helix structures: who internationalizes, why, and what risks exist?: Research-intensive clusters, technopoles, science cities [Electronic resource]. – Available at: http://leydesdorff.net/th9/IX%20TH-Conference.pdf

11. Smart Guide to Cluster Policy. [Electronic resource] // Guidebook Series How to support SME Policy from Structural Funds, 2016. – Available at: https://cluster-analysis.org/downloads/smart-guide-to-cluster-policy

12. Upgrading in the Indian Garment Industry:A Study of Three Clusters [Electronic resource]. – Available at: https://adb.rg / sites / default / files / publication /183908/sawp-043.pdf

References

1. Kyrylov, Y.E. (2013). *Klastery yak instrument pidvyshchennя konkurentospromozhnosti natsionalnoi ekonomiky v umovakh hlobalizatsii* [Clusters as a tool to enhance the competitiveness of the national economy in globalizing environment]. *Efektyvna ekonomika* [Effective economy], no. 12. Access mode: https://www.economy.nayka.com.ua (In Ukrainian).

2. Porter, M. (2001). *Konkurentsiia* [Competition]. Moskva, Viliams Publ., 495 p. (In Russian).

3. Tolkovanov, V.V. (2013) *Klastery yak innovatsiinyi instrument staloho mistsevoho i rehionalnoho rozvytku: ukrainska praktyka ta dosvid zarubizhnykh krain* [Clusters as an innovative tool for sustainable local and regional development: Ukrainian practice and experience in foreign countries]. *Naukovyi visnykAkademii munitsypalnoho upravlinnia. Upravlinnia* [Scientific Herald of the Academy of Municipal Management. Management], issue 2, pp. 16-28 (In Ukrainian).

4. CCTC Newsletter: May 2017. Access mode: http://capeclothingcluster.org.za/wp-content/uploads/CCTC-Newsletter-May-2017.pdf

5. Cluster Collaboration and Business Support Tools to Facilitate Entrepreneurship, Crosssectoral Collaboration and Growth. Thomas L?mmer-Gamp (VDI/VDE-IT GmbH) Gerd Meier zu K?cker (VDI/VDE-IT GmbH) Michael Nerger (VDI/VDE-IT GmbH), September, 2014. Access mode: http:/clusterplattform.at/fileadmin/user_upload/clusterbibliothek/Cluster-collaboration-and-business-support-tools.pdf

6. Clusters and Workforce Development. Discussion paper. VDI/VDI-IT, November 2016. Access mode: http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/12925/attachments/1/translations

7. European cluster collaboration platform. Access mode: https://clustercollaboration.eu/cluster-organisations/tex

8. Fashion and Apparel Industry Cluster Study, 2010. Michael Forsyth, Community Attributes, Michelle R. Gochoco-McQuistin, enterpriseSeattle, Karen K. Leonas, Ph.D., Washington State University. Access mode: https://edc-seaking.org/uploads/pdf/Fashion_Economic_Impact_Fall 2010.pdf

9. Interview with Stephan VERIN, International Executive Officer of Up Tex cluster, Nord Pas de Calais, France. Access mode: https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/stephan_verin_uptex.pdf

10. Rauch, M. & Wappler, S. Internationalization of triple helix structures: who internationalizes, why, and what risks exist?: Research-intensive clusters, technopoles, science cities. Access mode: http://leydesdorff.net/th9/IX%20TH-Conference.pdf

11. Smart Guide to Cluster Policy. Guidebook Series How to support SME Policy from Structural Funds, 2016. Access mode: https://cluster-analysis.org/downloads/smart-guide-to-cluster-policy

12. Upgrading in the Indian Garment Industry: A Study of Three Clusters. Access mode: http://adb.rg/sites/default/files/publication/183908/sawp-043.pdf

В статье осуществлен анализ зарубежного опыта проведения эффективной кластерной политики, исследованы различные подходы к кластеризации швейной отрасли и сферы услуг в ведущих странах мира. Представлены преимущества использования кластерного подхода: повышение доступности и качества профессионального образования, внедрение инновационных форм подготовки квалифицированных рабочих, увеличение количества рабочих мест. Определена целесообразность внедрения кластерной политики для повышения конкурентоспособности украинской экономики.

Материалы статьи будут интересны руководителям профессиональных учебных заведений, педагогическим и научным работникам, представителям предприятий, общественных организаций, занимающихся проблемами развития профессионального образования, внедрением инновационных форм обучения.

Ключевые слова: зарубежный опыт кластеризации, образовательно-производственный кластер, кластерная политика, легкая промышленность, сфера услуг, профессионалльое образование.

The article analyses the external experience of conducting an effective cluster policy, and examines different approaches to the clusterization of the clothing industry and the services sector. The advantages of using the cluster approach in the leading countries of the world are determined and are as follows: increase in the number of jobs, salary growth, and possibility of constant retraining of employees.

The four-stage model of the OWL cluster in Germany has been described, features of the cluster application in France have been considered, and state financial support for their activities has been noted. The prerequisites for the creation of the Fashion Cluster and the manufacture of clothing in the USA have been considered, and its structure has been presented. The main stages of the International Cluster Policy of Japan have been covered, the clusterization of consumer goods industry in the South Africa has been analysed. The expediency of implementing the Cluster Policy to increase the competitiveness of the Ukrainian economy has been determined.

Materials of the article will be interesting for directors of professional education institutions, teachers and scientists, representatives of enterprises, public organizations, which deal with the subjects of the development of vocational education, implementation of innovative forms of education.

Key words: external experience of clusterization, educational and production cluster, the Cluster Policy, consumer goods industry, services sector, professional education.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-29-33

УДК 81'1:378

L.Yu. LICHMAN,
PhD in Education, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages,
Shupyk National Medical Academy of Postgraduate Education, Ukraine

LINGUISTIC / FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE CONCEPT SCOPE: BUILDING GENESIS

The article analyzes the genesis of creating the concept of foreign linguistic competence / competencies. The most actual beliefs about the scope of the mentioned concept are considered. The main trends and directions occurred in the interpretation of foreign linguistic competence meaning and structure are identified and substantiated. The historical / retrospective context of constructing the analyzed concept is noted as well as the prospects for expending it in content are outlined.

Key words: foreign linguistic competence, genesis, psycholinguistics, communicative competence / competency.

Articulation of Issue. A competency-based strategy for improving students' linguistic potential has been adopted in Ukraine as an educational dominant. On the one hand, the advantages of a competency-based approach used in language education are obvious: first, the accumulation, synthesis and application of didactically productive methods (polymorphism) and, second, orientation towards the result, which conforms to the parameters of the predetermined competencies / competences. On the other hand, competence-centered learning is not free from shortcomings, primarily as regards conceptual definitions, in particular, with respect to the history of creating a structural concept «foreign linguistic competence / competency».

Literature Review. Studying the genesis of foreign linguistic competence content and structure is a priority in a competence-centered linguistic discourse, which is confirmed by the works of L. Bachman, I. Bim, I. Zimnjaja, J. Cummins, M. Canale, M. Swain, G. Kitajgorodskaja, E Passov, S. Savignon, N. Chomsky, D. Hymes, J. Van Ek and others. The analysis of the undertaken researches demonstrates the evolution of building foreign linguistic competency / competence. However, considering the transformation of the designated concept is carried out, as a rule, within the framework of the 20th century [1], whereas the beliefs about linguistic competence significantly exceeded the limits of the 20th century and took place far back in the ancient times.

The aim of the research is to represent the genesis of creating a linguistic / foreign linguistic competence concept as a central notion in a competence-centered language education.

Statement of Basic Materials. As far as is known, initially – in a relatively close retrospective time – the concept of linguistic competence was restored and newly transcribed by N. Chomsky: «We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence» [2, p. 4]. According to N. Chomsky, linguistic competence has, in the idealized, «pure» representation, infinite operational possibilities to express language, a potentially infinite set of word combinations and sentences, which is individually performed in a speech act, in specific everyday conditions and circumstances. That is, in N. Chomsky, the idea of linguistic competence is segmented and divided into an idealized and realizable existence, or – language

© *L.Yu. Lichman, 2017*

is represented, on the one hand, as an unquenchable collection of verbal combinatorial set and, on the other hand, as a particular subjective verbal implementation of one variant from infinite aggregates of the other ones of linguistic / verbal expression [2, p. 4–5]. It is useful to highlight in this regard that in his views the American scholar, by his own admission, largely derived from W. von Humboldt's beliefs about language, in particular, from the terms on a «hidden» linguistic competence, the infinite range of the internal form of a word, on language as «the inner activity of the spirit» [3, p.118]. That is, the postulate of the competence of language in N. Chomsky directly goes back to W. von Humboldt's thoughts, who, according to M. Heidegger, was a successor to the ideas of ancient thinkers: «Though it had its beginnings in Greek antiquity, and though the quest for it took many forms, this view of language reaches its peak in Wilhelm von Humboldt's reflections on language» [3, p. 116].

Indeed, the analysis and interpretation of the concept of linguistic / foreign language competence inevitably lead to the heights of ancient thought, which raised a number of fundamentally important, but still irresolvable, questions in linguistics, among them the main one is: whether are names / words established by nature or as agreed by people? According to Socrates in Plato's «Cratylus»: «... if neither all things belong equally to all men at the same time and perpetually nor each thing to each man individually, it is clear that things have some fixed reality of their own, not in relation to us nor caused by us; they do not vary, swaying one way and another in accordance with our fancy, but exist of themselves in relation to their own reality imposed by nature [4, 386e]. At the same time, W. von Humboldt's linguistic doctrine basic ideas date back, in our opinion, to the position of Heraclitus, who believed that the essence of the language / speech / Logos was eternal and «corresponded to nature [= a true reality]» [5, p. 189].

Thus, N. Chomsky's linguistic ideas are intended by us to be the continuation of a number of linguistic concepts of antiquity, the linguistic theories of W. von Humboldt, R. Descartes and other thinkers; according to them, linguistic competence is deduced from the philosophy of nature, it determines the essence of being and man, which is congenitally endowed with linguistic forms and speech properties. Until now, this common global postulate has been the basis – suffice it to say – of the psycholinguistic trend in creating, interpreting and applying linguistic competency / competence.

One more trend, which should be roughly designated as pragmatic / practical, was formed in ancient times. Many ancient thinkers started up the pragmatic trend. Aristotle should be considered as the scholar, who was one of the originators of the pragmatic and psycholinguistic approaches to determining linguistic competence. In his «The "Art" of Rhetoric», reflecting on the peculiarities and perfection of speech style, Aristotle paid much attention to using foreign words and word combinations, thereby indicating foreign speech terms of reference, highlighting special, peculiar to a foreign language, qualities and potential: «Wherefore we should give our language a "foreign air"; for men admire what is remote, and that which excites admiration is pleasant» [6, p. 351].

In the last third of the 20th century the social and pragmatic trend was articulated by D. Hymes, who proposed expanding and specifying N. Chomsky's theoretical discourse through defining the forms of linguistic competence. In particular, to develop the concept of linguistic competence, proposed by N. Chomsky, in 1966 D. Hymes coined the notion of communicative competence as the ability of an intuitive and conscious / controlling (reflexive) use and expression of a linguistic / grammatical repertoire. As D. Hymes noted «...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others» [7, p. 277].

Subsequently, on the basis of Hymes' beliefs about communicative competence and its social induced significance, it was suggested differentiating the definition, distinguishing some subtypes. In the early 1980's M. Canale and M. Swain, speaking about a communicative approach, expanded Hymes' notion, as follows: «A communicative approach must be based on and respond to the learner's communication needs. These needs must be specified with respect to grammatical competence (e. g. the levels of grammatical accuracy that are required in oral and written communication), sociolinguistic competence (e. g. needs relating to setting, topic, communicative functions) and strategic competence (e. g. the compensatory communication strategies to be used when there is a breakdown in one of the other competencies» [8, p. 27].

Therefore, following D. Hymes, such scientists as H. G. Widdowson, M. Canale, M. Swain, S. Savignon, J. Cummins and others presented array of definitions for the concept / term and structure of linguistic competency / competence.

In particular, in 1970's H.G. Widdowson amplified the concept of communicative competence by inserting a thesis about the distinction in the meanings of «use» and «usage»: «By focusing on usage (...) the language teacher directs the attention of the learner to those features of performance which normal use of language requires him to ignore. (...) The way he is required to learn the foreign language conflicts with the way he knows language actually works and this necessarily impedes any transfer (of knowledge of language use) which might otherwise take place» [9, p. 17–18].

In 1979, J. Cummins proposed the BICS / CALM dichotomy for consideration. The essence of the presented dichotomous controversy is that quite often people can communicate in a foreign language in social situations, but they cannot use the language for academic purposes. J. Cummins refers to two types of linguistic competence: Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) [10].

S. Savignon applied the so-called interactive approach to defining communicative competence, proceeding from the premise that a person, while communicating, interacted with other people or interrelated with a verbal or printed text [11].

In the early 1990's L. Bachman [12] substituted two separate pragmatic categories for sociolinguistic competence: operational aspects of language and the sociolinguistic ones. L. Bachman considered strategic competence to be an entirely separate item.

Some other researchers, for example, N. Hornberger [13], consider socio-cultural competence to be part of the linguistic one or correlate these concepts.

Thus, the formulated in modern times beliefs about linguistic / foreign linguistic competence are established to originate from two different, but integral, traditions of linguistic and didactic thought. Having compared the traditions ratio in language education, we considered the pragmatic tradition to be prevalent over the theoretical, or psycholinguistic, one. In our opinion, this is due to the nature of the modern social systems structure, arranged for getting optimum results, expanding the world of work and performance, etc.

Conclusions and Directions For Future Research. Analyzing the presented approaches, their content features and differences demonstrates the original genesis of foreign linguistic competence / competency category development, discovers its conceptual polymorphism and terminological ambiguity. At the same time, one may state that nowadays the scientific and expert international community has already formed the internally polyvariant conceptual core of foreign linguistic competence. This center forms the mainstay of various modifications of foreign linguistic competence structure, offered by foreign and national researchers – the framework, which is segmented, as a rule, in three or four basic directions: properly linguistic, social (both in a broad and narrow sense of social processes) and communicative applied. For example, according to I. Kukhta, the concept of foreign linguistic competence includes a) linguistic, b) social and c) communicative competences; each consists of the respective subcomponents: a) cognitive and grammatical, b) socio-cultural, sociolinguistic and professional, c) pragmatic (strategic), discursive and informative. As we see, in this construction and the similar ones there is kept a general tendency to focus on the linguistic, social and practical basis of the concept and the process of building foreign linguistic competency [14].

Prospects for expanding beliefs about the scope of the concept of foreign linguistic competence, in our opinion, consists in introducing the principle of modularity into the theory and practice of foreign language training. The module in the socio-didactic process of building language knowledge and skills is a 1) software-based, 2) built-in / replaceable, 3) labile / transformable scope of educational and didactic procedures. Constructing a module / modules as elements of the universal system of teaching / learning foreign languages depends on the demands of social reality and the value and motivational needs of students. N. Chomsky's linguistic competence is a source for creating any given module, or the repertoire of modules, namely, the infinite intrinsic potential of operational / generative language possibilities and processes. The entropic social nature, being permanently disintegrated and self-organized, indicates that in such a «fluid» time-space to develop the mentioned principle and approach is very promising and, probably, inevitable.

Literature

1. Zhuang Hin. From Communicative Competence To Communicative Language Teaching / Hin Zhuang // Sino-US English Teaching. – Vol. 3. – No. 2. (Serial no. 26). – February 2006.

2. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / Noam Chomsky. – Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press, 1965. – 261 p.

3. Heidegger M. On the Way to Language [Electronic resource] / M. Heidegger – New York: Harper & Row, 1971. – 200 p. – Access mode: https://ru.scribd.com/document/128736948/Heidegger-GA-12-On-the-Way-to-Language

4. Plato. Cratylus [Electronic resource] / Plato, translated by Harold N. Fowler. – Cambridge, MA: Harvard University Press, London: William Heinemann Ltd., 1921. – Access mode: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Plat.+Crat.+386e&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172

5. Вопрос о происхождении языка в поздней философии [Текст] // Античные теории языка и стиля: сб. / под ред. О.М. Фрейденберг. – М.; Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз, 1936. – 344 с.

6. Aristotle. The «Art» of Rhetoric [Electronic resource] / Aristotle, translated by J.H. Freese. – London: William Heinemann; New York: G.P. Putnam's Sons, 1926. – Access mode: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0060:book=3:chapter=2

7. Hymes D. On communicative competence [Text] / D. Hymes // Sociolinguistics / Edited by J.B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269–293.

8. Canale, M., Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – No. 1. – P. 27–31.

9. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication / H.G. Widdowson. – Oxford: Oxford University Press, 1978. – 168 p.

10. Cummins J. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters / J. Cummins // Working Papers on Bilingualism, No. 19. – 1979. – P. 121–129.

11. Savignon S. J. Teaching English as communication: A global perspective / S.J. Savignon // *World Englishes. – Vol. 22, iss.* 1. – pp. 55–66.

12. Bachman L.F. *Uses of language tests* / L.F. Bachman. // Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – P. 58–60.

13. Hornberger N.H. Trámites and Transportes: The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru / N.H. Hornberger // Appl. Linguist. – 1989. – Vol. 10, iss. 2.– P. 214–230.

14. Кухта І.В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови [Електронний ресурс] / І.В. Кухта // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманізм та освіта». – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php.

References

1. Zhuang Hin. (2006). From Communicative Competence to Communicative Language Teaching, Sino-US English Teaching, vol. 3, no. 2 (Serial no. 26), February.

2. Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts, M.I.T Press, 261 p.

3. Heidegger, M. (1971). On the Way to Language. New York, Harper & Row, 200 p. Access mode: https://ru.scribd.com/document/128736948/Heidegger-GA-12-On-the-Way-to-Language.

4. Plato. (1921). Cratylus. Cambridge, MA, Harvard University Press, London, William Heinemann Ltd. Access mode: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Plat.+Crat.+386e&fromdoc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0172.

5. Freidenberh O.M. (Ed.). (1936). *Vopros o proiskhozhdenii yazyka v pozdnei filosofii* [The question of the origin of language in late philosophy]. *Antichnye teorii yazyka i stilia* [The ancient theories of language and style]. Moskva ; Leninhrad, OHIZ, Sotsekhiz Publ., 344 p. (In Russian).

6. Aristotle. (1926). The "Art" of Rhetoric. London, William Heinemann, New York, G.P. Putnam's Sons, 492 p. Access mode: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.01.0060:book=3:chapter=2.

7. Hymes, D.H. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.). (1972). On Communicative Competence Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.

8. Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, no. *1*, pp. 1-47. doi: 10.1093/applin/I.1.1.

9. Widdowson, H.G. (1978). Teaching language as communication. Oxford, Oxford University Press Publ., 168 p.

10. Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. Working Papers on Bilingualism, no. 19, pp. 121-129.

11. Savignon, S.J. (2003). Teaching English as communication: A global perspective. *World Englishes, vol. 22, issue* 1, pp. 55-66.

12. Bachman, L.F. (1995). Uses of language tests. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, Oxford University Press, pp. 58-60.

13. Hornberger, N.H. (1989). Trámites and Transportes: The Acquisition of Second Language Communicative Competence for One Speech Event in Puno, Peru. Appl Linguist, vol. 10, issue 2, pp. 214-230.

14. Kukhta, I.V. *Inshomovna kompetentnist u konteksti formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Foreign Linguistic Competence Within the Framework of Building Students' Communicative Culture While Learning a Foreign Language]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Humanizm ta osvita"* [Proceedings of the International Scientific-Practical Conference "Humanism and Education"]. – Access mode: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Kuchta.php

У статті проаналізовано ґенезу формування концепту «іншомовна компетентність/компетенція». Розглянуто найбільш актуальні уявлення про змістовий обсяг зазначеного поняття. Виокремлено та обґрунтовано основні тенденції та напрями при інтерпретації змісту і структури іншомовної компетентності. Відзначено історичний/ретроспективний контекст процесу формування аналізованого концепту й окреслено перспективи його змістовного розширення.

Ключові слова: іншомовна компетентність, ґенеза, психолінгвістика, комунікативна компетентність/компетенція.

В статье анализируется генезис формирования концепта «иноязычная компетентность/компетенция». Рассматриваются наиболее актуальные представления о содержательном объеме обозначенного понятия. Выделяются и обосновываются основные тенденции и направления при интерпретации смысла и структуры иноязычной компетентности. Отмечается исторический/ретроспективный контекст формирования анализируемого концепта и намечаются перспективы его содержательного расширения.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, генезис, психолингвистика, коммуникативная компетентность/компетенция.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-34-39
УДК 378.1(4)

Л.А. ОЛЕКСІЄНКО,
аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ

Розглянуто основні наукові підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії. Охарактеризовано основні напрями, цілі і завдання кожного з підходів, а також способи реалізації означених підходів під час професійної підготовки майбутніх перекладачів в Австрії. З'ясовано, що кожен із зазначених підходів, що базується на певній концептуальній позиції та включає головні правила здійснення педагогічної діяльності, поглиблює і доповнює інші підходи, пов'язуючи їх між собою.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, комунікативний підхід, культурологічний підхід, контекстний підхід, прагматичний підхід.

Постановка проблеми. Глобалізаційні та інтеграційні процеси у світі, міграція населення, розширення ділових відносин та міжнародних контактів, розвиток міжнародного співробітництва потребують підготовки висококваліфікованих перекладачів – фахівців міжкультурної та міжмовної комунікації, які володіють іноземними мовами та навичками усного, письмового перекладу, знаються на новітніх інформаційних технологіях, знайомі з реаліями мовного, соціального і культурного просторів учасників комунікації, мають високий рівень комунікативної культури, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти з роботодавцями, клієнтами та іноземцями.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових публікацій та останніх досліджень свідчить про те, що науковці розглядали різні підходи щодо професійної підготовки майбутніх перекладачів. Зокрема питання наукових підходів до професійної підготовки перекладачів стали предметом пильної уваги дослідників Л. Бархударова, В. Комісарова, І. Корунця, В. Карабана, Н. Бориско, Н. Волкової, А. Вербицького, Н. Бакшаєвої, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва тощо. Українські дослідники мають значний досвід вивчення здобутків зарубіжної теорії професійної освіти. Однак наукові підходи до професійної підготовки майбутніх перекладачів в Австрії не були предметом поглибленого вивчення. У цьому контексті становить інтерес позитивний досвід професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії.

Виклад основного матеріалу. Дослідження вимог до професійної підготовки майбутніх перекладачів, аналіз змісту навчальних програм (Curriculum) університетів Відня, Граца, Інсбрука дозволило з'ясувати, що професійна підготовка майбутніх перекладачів у цих навчальних закладах базується на компетентнісному, особистісно-діяльнісному, контекстному, комунікативному, культурологічному та прагматичному підходах.

Розглянемо більш докладно означені підходи.

Зважаючи на наукові доробки Дж. Равена [1] щодо особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті та дослідивши організацію навчання майбутніх перекладачів в університетах Австрії, вважаємо, що метою компетентнісного підходу є: можливість майбутніх

© *Л.А. Олексієнко, 2017*

фахівців виявляти свої здібності, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і здобувати визнання власних досягнень; можливість будувати індивідуальну навчальну програму за рахунок дисциплін за вибором студента, а викладачам – керувати індивідуальним навчанням кожного студента; здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, базованої на більш ефективних процедурах професійно-практичного навчання, обов'язковому та тривалому стажуванні та практиці студентів у країнах обраних ними іноземних мов та за обраною спеціалізацією.

У межах компетентнісного підходу виявляється особистісно-діяльнісний підхід, який конкретизує, поглиблює і доповнює компетентнісний підхід та передбачає стійку здатність фахівця виконувати певний вид діяльності. Особистісно-діяльнісний підхід є засобом становлення і розвитку особистості майбутнього перекладача, оволодіння ним універсальними та предметними компетенціями. Означений підхід дозволяє враховувати весь діапазон особистісних характеристик людини як суб'єкта соціальної діяльності, в першу чергу її когнітивні, емоційні та вольові ресурси [2], передбачає, що засвоєння змісту навчання відбувається в процесі власної активної навчально-пізнавальної діяльності, реалізується за допомогою активізації діяльності студентів в аудиторній, позааудиторній самостійній навчальній та неформальній (ненавчальній) діяльності. Діяльнісний підхід у підготовці майбутніх перекладачів втілюється в інтенсивних методах навчання (рольові ігри), в яких оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) відбувається під час їх практичного застосування в процесі мовленнєвої діяльності. На занятті навчальна діяльність студентів організована таким чином, щоб вони використовували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, та спрямована на досягнення цілей спілкування. Окрім того, занурення в реальну ситуацію спілкування спонукає студентів до активнішої взаємодії один з одним, а елемент конкурентної боротьби, зумовлений правилами ділової гри, підвищує мотивацію [3].

Вивчаючи навчальні плани підготовки перекладачів в університетах Австрії (Curriculum), ми з'ясували, що більша частина навчальних годин відведена на навчальні заняття у формі: лекцій прикладного характеру (лекції разом з вправами) (VU), які служать для вирішення конкретних практичних завдань зі спеціальності і які є частиною лекцій; вправ (UE) – служать для реалізації практичних, конкретних наукових завдань зі спеціальності та сприяють ґрунтовному вивченню дисципліни; семінарів (SE), які передбачають наукові дискусії; проект-семінарів (PS), які поєднують індивідуальну роботу студентів зі спільним опрацюванням практичних проектів; практики (PK), яка є доповненням до аудиторної та самостійної професійної підготовки студента. Означені навчальні заходи мають обов'язковий (іманентний) характер, передбачають як індивідуальну, так і групову роботу студентів по вирішенню професійно-орієнтованих завдань, їх активну комунікацію при здійсненні усного та письмового перекладу. Поділ на усні і письмові види комунікативної діяльності (рецепцію, продукцію, інтеракцію) є ширшим і глибшим, ніж традиційне виділення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Він враховує нові форми комунікації, наприклад, в Інтернеті, або комбіновані види мовної діяльності, наприклад, аудіювання з візуальним супроводом (перегляд відеофільмів, робота з мультимедійними навчальними програмами і т.д.) [2].

Крім цього, у сучасному суспільстві перекладачеві недостатньо бути простим посередником у процесі міжмовної комунікації. Він повинен стати кваліфікованим консультантом у галузі міжкультурної комунікації, який не тільки професійно володіє іноземною мовою, але й здатний зрозуміти психологію партнерів зі спілкування, вміти будувати їхній комунікативний портрет, забезпечити їм повноцінне сприйняття один одного в процесі спілкування та досягнення на цій основі взаєморозуміння [4].

Зазначені вимоги входять до розряду актуальних проблем розвитку комунікативної компетенції, що є неможливим без реалізації комунікативного підходу до професійної підготовки перекладачів. Комунікативний підхід передбачає залучення студентів до розв'язання в навчальному процесі комунікативних завдань шляхом переорієнтації навчання на практику спілкування; формування в них уміння виконувати різноманітні комунікативні ролі; навчання студентів складати комунікативний портрет реципієнта; організацію навчального процесу на текстовій основі; послідовну реалізацію в навчанні принципу до-

бору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів; забезпечення формування їхньої позитивної мотивації [4]. Усе означене реалізується при підготовці перекладачів в університетах Австрії.

Міжкультурне спілкування потребує від перекладача володіння стратегією і тактикою ведення переговорів, нарад, консультацій, вирішення конфліктних ситуацій професійного та повсякденного характеру, ознайомлення із загальними психологічними закономірностями спілкування будь-якою мовою, володіння технікою та прийомами спілкування, реалізації норм етикету в побуті і професійній діяльності, активного використання зворотного зв'язку, володіння культурою ділового спілкування. Наявність зазначених умінь характеризує ступінь розвитку в студентів комунікативних здібностей, від яких залежить успішність спілкування [5]. Реалізація означених вимог до перекладача в університетах Австрії відбувається через впровадження культурологічного та контекстного підходів до навчання.

Культурологічний підхід у процесі формування умінь міжкультурного спілкування у майбутніх перекладачів пов'язаний з необхідністю вивчення основ культур країн іноземних мов, обраних студентом, їх відмінностей, аспектів духовної і матеріальної культури суспільств, їх історико-культурного розвитку і заглиблення у власну культуру. Формування культурознавчої компетенції майбутнього перекладача (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») реалізується при опануванні змісту обов'язкових модулів «Культурознавство першої іноземної мови», «Культурознавство другої іноземної мови» і становить в середньому 30 кредитів ЕКТС. Метою означених модулів є набуття навичок, які необхідні для ідентифікації та опису культурних реалій, різних аспектів соціально-політичного та соціального життя, розуміння мистецтва, музики, літератури, історії, гендерних відносин, системи цінностей країн першої та другої іноземних мов, обраних студентом.

Іншим підходом, який сприяє формуванню предметних компетенцій майбутнього перекладача, є контекстний підхід. Феномен «контекстне навчання» науковці розуміють як навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, що забезпечує умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [6]; реалізація динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної діяльності (у формі лекції, наприклад) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і навчально-професійну (навчально-дослідна робота студентів, виробнича практика тощо) до власне професійної діяльності, тобто навчання, в якому динамічно моделюються предметний і соціальний зміст професійної праці, таким чином забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність спеціаліста [7]; спрямованість підготовки спеціалістів, для якої характерне максимальне наближення змісту та форм навчання до змісту і форми професійної діяльності фахівця [8].

Досліджуючи навчальні плани та вивчаючи процес підготовки перекладачів в університетах Австрії, ми дійшли висновку, що в навчальний процес включено різні елементи майбутньої професійної діяльності, виділені А. Вербицьким [9]. Науковець зазначав, що технологія контекстного навчання складається з трьох базових форм діяльності: навчальної діяльності академічного типу, квазіпрофесійної діяльності та навчально-професійної діяльності.

Упродовж навчальної діяльності академічного типу (перший етап) здійснюються передавання та засвоєння інформації. До навчальної діяльності академічного типу А. Вербицький відносить інформаційну лекцію та семінари. До таких типів занять при підготовці перекладачів в університетах Австрії віднесено курси з орієнтації (SL), лекції (VO), підготовчі семінари (PS), семінари (SE), екскурсії. На цьому етапі навчання визначаються предметно-технологічні (предметний контекст) та соціальні (соціальний контекст) складові змісту професійної діяльності фахівців: моделюються дії фахівців, ставляться теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання і проблеми [9].

Квазіпрофесійна діяльність (квазі – від лат. quasi – ніби, немов) (другий етап), за А. Вербицьким, передбачає моделювання умов, змісту і динаміки професійної діяльності, включаючи взаємовідносини фахівців певної галузі (ділова, функціонально-рольова та імітаційні ігри). Формами навчання, «які моделюють професійну діяльність, у якій студенти виходять за межі опрацювання вузької теми заняття, а шляхом включення в моделювання реальних ситуацій вирішують професійні завдання та питання професійної взаємодії» [10, с. 104],

за навчальними планами австрійських вишів підготовки перекладачів є лекції прикладного характеру, вправи, проект-семінари, туторії (навчальне заняття, яке супроводжує лекцію або семінар, поглиблюючи їх зміст, та проводиться для студентів молодших курсів студентами старших курсів), факультативи (передбачають практичне використання отриманих знань, спільне випробування практичних навичок чи спільне опрацювання професійно орієнтованих завдань). Погоджуючись з думкою Т. Бочарникової [10], вважаємо, що квазіпрофесійній діяльності відповідає імітаційна навчальна модель, що передбачає використання знань, набутих у процесі навчальної діяльності академічного типу в конкретних ситуаціях, що імітують майбутню професійну діяльність.

Під час навчально-професійної діяльності (третій етап), за А. Вербицьким [9], студент виконує програмні види дослідної роботи та вдосконалює професійні компетенції засобами інтелектуальних дидактичних компонентів адаптивних освітніх систем у поєднанні з традиційними формами за рахунок трансформації навчальної діяльності в професійну. Навчально-професійна діяльність майбутніх перекладачів проявляється в їх дослідницькій діяльності, зокрема: підготовці доповідей та виступах на студентських конференціях, проходженні практики / стажування, підготовці практичних проектів (курсових робіт), бакалаврської роботи та магістерської дисертації. Навчально-професійна діяльність майбутніх перекладачів максимально сприяє формуванню культурно-наукової, інформаційно-пошукової, соціальної та міжособистісної компетенції.

Наступний підхід до підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії – прагматичний. Відповідно до теорії прагматизму метою навчання є оволодіння творчими навичками, які дозволяють вирішувати життєві проблеми, збагачувати досвід, розвивати здатність до самовдосконалення і самоосвіти [11]. Досліджуючи зміст навчальних планів та особливості професійної підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії, ми дійшли висновку, що змістове та процесне навантаження навчальної діяльності полягає в такому: максимальне наближення вищої освіти перекладачів, особливо магістерських навчальних програм, до конкретної професійної діяльності; оволодіння майбутніми фахівцями прикладними навичками, в першу чергу вмінням навчатися та самостійно здобувати знання, необхідні для їх прикладного застосування; процес навчання є більш гнучким та орієнтований на індивідуальні потреби та інтереси студентів; переважна більшість годин відведена на практичне навчання; обов'язкова наявність вступної фази протягом першого семестру навчання (STEOP – Die Studieneingangs – und Orientierungsphase) для перевірки готовності студента до навчання на перекладацькій спеціальності, тобто «студент повинен визначитися, чи відповідає вибір майбутньої професії його здібностям та обдаруванням, інтелектуальним і фізичним можливостям, бажанням, чи приноситиме задоволення, чи дасть можливість самовиразитися, розвинути свої природні задатки, забезпечити вдосконалення особистісних рис» [12, с. 38]; оцінка результатів навчання при присвоєнні освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр» відбувається згідно з дескрипторами Національної рамки кваліфікацій Австрії (Nationalen Qualifikationsrahmens, NQR).

Висновки. Отже, основними підходами до навчання майбутніх перекладачів в університетах Австрії є компетентнісний, особистісно-діяльнісний, комунікативний, культурологічний, контекстний, прагматичний. Кожен з означених підходів, маючи власну концептуальну позицію та головні правила здійснення педагогічної діяльності, що здійснюють істотний вплив на відбір змісту, форм і способів організації процесу навчання, форм і методів побудови процесу формування професійної компетентності майбутнього перекладача, конкретизує, поглиблює і доповнює інші підходи, пов'язуючи їх між собою. Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленому вивченні кожного з перелічених наукових підходів для підготовки майбутніх перекладачів в університетах Австрії з метою застосування їх у процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел

1. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

2. Бориско Н.Ф. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – 2009. – № 4. – С. 10–16.

3. Завізіон К.Г. Інтегрований підхід до формування комунікативної культури майбутніх перекладачів / К.Г. Завізіон // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. – 2016. – Т. 270, вип. 258. – С. 112–115. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_24

4. Ковтун О.В. Комунікативний підхід до фахової підготовки майбутніх перекладачів: від теорії до практики / О.В. Ковтун // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2015. – № 1 (48). – С. 141–148.

5. Івасюк Н.О. Формування умінь міжкультурного спілкування в майбутніх перекладачів у педагогічній теорії та практиці / Н.О. Івасюк // http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13513/1/Ivasiuk.pdf

6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогики / А.С. Воронин. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

7. Калугин Ю.Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования: учеб. пособие Ю.Е. Калугин; М-во образования и науки России. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 161 с.

8. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 205 с.

9. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: М-лы к 4-му заседанию методол. семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦПКПС, 2004. – 84 с.

10. Бочарникова Т.Ф. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.Ф. Бочарникова. – Харків, 2013. – 232 с.

11. Пирс Ч.С. Начала прагматизма / Ч.С. Пирс. – СПб., 2000. – Т. 1. – 352 с.

12. Оліяр М. Особистісно-прагматичний підхід у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів / М. Оліяр // Обрії. – 2012. – № 2 (35). – С. 36–39.

References

1. Raven, Dzh. (1999). *Pedahohicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniia, perspektivy* [Pedagogical testing: problems, misconceptions, perspectives]. Moscow, Kohito-Tsentr Publ., 144 p. (In Russian).

2. Borisko, N.F. (2009). *Obshcheevropeiskie kompetentsii vladeniia inostrannym yazykom: izuchenie, obucheniie, otsenka* [Common European competencies in foreign language skills: learning, teaching, assessment]. *Analiz nekotorykh aspektov* [Analyze of some aspects], no. 4, pp. 10-16 (In Russian).

3. Zavizion, K.H. (2016). *Intehrovanyi pidkhid do formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh perekladachiv* [Integrated approach to the formation of a communicative culture of future translators]. *Naukovi pratsi* [Scientific works], vol. 270, issue 258, pp. 112-115. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_24 (In Ukrainian).

4. Kovtun, O.V. (2015). *Komunikatyvnyi pidkhid do fakhovoi pidhotovky maibutnikh perekladachiv: vid teorii do praktyky* [A communicative approach to the professional training of future translators: from theory to practice]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky* [Scientific bulletin of V.O. Sukhomlynskyi Nikolaev National University. Pedagogical sciences], no. 1 (48), pp. 141-148 (In Ukrainian).

5. Ivasiuk, N.O. *Formuvannia umin mizhkulturnoho spilkuvannia v maibutnikh perekladachiv u pedahohichnii teorii ta praktytsi* [The formation of intercultural communication abilities of future translators in pedagogical theory and practice]. Access mode: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13513/1/Ivasiuk.pdf (In Ukrainian).

6. Voronin, A.S. (2006). *Slovar terminov po obshchei i sotsialnoi pedahohike* [Dictionary of terms for general and social pedagogy]. Ekaterinburh, UHTU-UPI Publ., 135 p. (In Russian).

7. Kaluhin, Yu.E. (2004). *Osnovy pedahohiki professionalnoho dopolnitelnoho obrazovaniia i professionalnoho samoobrazovaniia* [Fundamentals of pedagogy of professional additional education and professional self-education]. Cheliabinsk, YuUrHU Publ., 161 p. (In Russian).

8. Verbitskii, A.A. (1991). *Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod* [Active learning in higher education: contextual approach]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 205 p. (In Russian).

9. Verbitskii, A.A. (2004). *Kompetentnostnyi podkhod i teoriia kontekstnoho obucheniia* [Competence approach and the theory of context learning]. Moscow, ITsPKPS Publ., 84 p. (In Russian).

10. Bocharnikova, T.F. (2013). *Formuvannia profesiino-pedahohichnoi spriamovanosti maibutnoho vchytelia inozemnykh mov u fakhovii pidhotovtsi. Dys. kand. ped. nauk* [The formation of vocational and pedagogical orientation of the future teacher of foreign languages in professional training. Cand. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 232 p. (In Ukrainian).

11. Pirs, Ch.S. (2000). *Nachala prahmatizma* [The beginning of pragmatism]. Sankt-Peterburh, part 1, 352 p. (In Russian).

12. Oliiar, M. (2012). *Osobystisno-prahmatychnyi pidkhid u formuvanni komunikatyvno-stratehichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Personal andpragmatic approach in the formation of communicative and strategic competence of future teachers of primary school]. *Obrii* [Horizons], no. 2 (35), pp. 36-39 (In Ukrainian).

Рассмотрены основные научные подходы к профессиональной подготовке будущих переводчиков в университетах Австрии. Охарактеризованы основные направления, цели и задания каждого из подходов, а также способы реализации отмеченных подходов во время профессиональной подготовки будущих переводчиков в Австрии. Выяснено, что каждый из подходов, который основывается на определенной концептуальной позиции и включает главные правила осуществления педагогической деятельности, углубляет и дополняет другие подходы, связывая их между собой.

Ключевые слова: компетентностный подход, личностно-деятельностный подход, коммуникативный подход, культурологический подход, контекстный подход, прагматический подход.

The principal scientific approaches to professional training of future translators at Austrian universities are considered. The main directions, goals and tasks of each approach are described along with the ways of their implementation in the training process of future translators in Austria. It is shown that each of these approaches, having its own conceptual position and the main rules for conducting pedagogical activities, deepens and complements other approaches by linking them together.

Key words: competency approach, personal and activity approach, communicative approach, cultural approach, context approach, pragmatic approach.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-40-44

УДК 371.132:378(497.2)

С.В. САПОЖНИКОВ,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

СИСТЕМА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БОЛГАРІЯ ЯК ГАЛУЗЬ СИСТЕМНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБ'ЄКТ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ

У статті наведено досвід порівняльного дослідження підготовки педагогічних кадрів у Республіці Болгарія як країни – члена Організації Чорноморського економічного співробітництва, що дозволив визначити суттєві риси вищої педагогічної освіти у цій країні. Результати системно-порівняльного аналізу кадрового забезпечення навчального процесу дають підстави стверджувати, що кадровий потенціал вищого педагогічного навчального закладу відображає не тільки підготовленість викладачів до виконання своїх функцій, але й сукупність їхніх можливостей у тривалій перспективі з урахуванням наукової та педагогічної кваліфікації, рівня мотивації, віку, практичного досвіду, ділової активності, професійної мобільності, якості діяльності, у тому числі її результативності й інноваційності.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, система вищої освіти, системний підхід.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу.

В умовах подальшої інтеграції України з європейським співтовариством посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон поповнюється новим феноменом «європейський вимір в освіті» (European Dimensionin Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти, і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співробітництва на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України із загальноєвропейським освітнім простором. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алєксевич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренко, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлєва, М. Ярмаченко, Б. Вульфсона, С. Головко, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.

© *С.В. Сапожников, 2017*

Та, проблема підготовки педагогічних кадрів у Республіці Болгарія у другій половині XX – на початку XXI ст. тривалий час залишалася поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є проведення системно-порівняльного аналізу системи підготовки педагогічних кадрів у Республіці Болгарія.

Згідно з метою було поставлено таке ***завдання***: здійснити системно-порівняльний аналіз системи підготовки педагогічних кадрів у Болгарії.

Виклад основного матеріалу. Республіка Болгарія посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Об'єктивне сприйняття і розуміння сучасного стану вищої педагогічної школи цієї країни потребують короткого системного аналізу її джерел і проблем, які багато в чому схожі із сучасними. Так, Стратегією розвитку вищої освіти Болгарії на період з 2014 по 2020 рр. передбачено участь бізнесу у створенні навчальних планів вишів та забезпечення реальних робочих місць. У стратегії акцентується увага на оптимізації управління дільністю університетів та більш активній участі держави в управлінні державними вищими навчальними закладами, за рахунок чого буде регулюватися якість вищої освіти. Стратегією передбачається, що до 2020 р. 20% державної субсидії, призначеної для фінансування одного університету, буде безпосередньо пов'язане з якістю вищої освіти у цьому освітньому закладі. Сьогодні цей показник складає 4%. Документом передбачене розмежування академічної та адміністративної влади [3].

Для більш чіткого виділення загальних і особливих характерологічних рис сучасної вищої педагогічної освіти у Республіці Болгарія використано системний підхід, який дозволив визначити особливості підготовки фахівців педагогічного профілю в класичних і педагогічних вищих навчальних закладах. Автори зазначеного підходу В. Сагатовський і Г. Кочетков виходять з положення про те, що будь-який вид суспільно-виробничої підготовки включає в себе дванадцять основних параметрів, об'єднаних між собою в соціальний, технічний і діяльнісний блоки. Вищеозначені параметри та їх структура дозволили провести порівняльний аналіз підготовки спеціалістів у Республіці Болгарія та визначити *основні характеристики педагогічної освіти у вищих навчальних закладах країни* (мета підготовки, спрямованість підготовки, професійний статус фахівця після завершення навчання, значущість діяльності (соціальний престиж), конкурс абітурієнтів під час вступної кампанії, технічне оснащення процесу підготовки спеціалістів, викладацькі кадри, організація підготовки фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах, соціально-культурні умови підготовки спеціалістів, умови природного середовища та типові умови освітнього середовища), які мають місце сьогодні та спрямовані в майбутнє.

Спробуємо провести системно-порівняльний аналіз підготовки спеціалістів у Республіці Болгарія, визначити основні характеристики педагогічної освіти в університетах, які мають місце сьогодні та спрямовані в майбутнє.

Так, *метою підготовки* фахівців-педагогів у вищих навчальних закладах країни сьогодні є створення нового покоління педагогів, здатних розробляти і застосовувати наукові знання в різних галузях людської діяльності, прагнення навчати і виховувати учнів, які будуть зберігати і збагачувати культуру та науку болгарського народу. Сьогодні спостерігається *конкурс* при вступі на педагогічні спеціальності у вищі педагогічні навчальні заклади країни. *Спрямованість підготовки безпосередньо обумовлює професійний статус випускника вищого педагогічного закладу*. Випускники педагогічних вищих навчальних закладів повинні працевлаштовуватися самостійно на загальних засадах за умови участі в щорічному конкурсі на заміщення вакантних посад в освітніх закладах країни: посад вихователів та викладачів у дитячих садках, викладачів у спеціалізованих навчальних закладах для підлітків із соціальними проблемами, учителів музики, фізичної культури та інших загальноосвітніх предметів у загальноосвітніх школах. Студенти отримують освіту відповідно до програми «Socrates-Erasmus». Випускники можуть продовжити навчання на рівень магістра та доктора наук.

Відповідно до рейтингової системи університетів Болгарії успішне працевлаштування студентів на ринку праці й успішна кар'єра є одними з основних критеріїв якості освіти у вищих навчальних закладах. Наприклад, у Софійському університеті Св. Климента Охридського ректором наголошено, що відновлення діяльності Центру розвитку кар'єри є одним з провідних пріоритетів розвитку вищого навчального закладу. *Технічне оснащення проце-*

су підготовки майбутніх фахівців-педагогів характеризується насамперед невідповідністю інфраструктури педагогічних вищих навчальних закладів вимогам сучасної науки (застаріле обладнання, неефективне навантаження, відсутність необхідної концентрації обладнання, відсутність кваліфікованого наукового персоналу й обладнання та роздрібненість інституційного середовища). *Сучасний стан забезпеченості болгарських вишів кваліфікованими педагогічними кадрами* дозволяє стверджувати, що частина болгарських вищих навчальних закладів не має достатньої кількості фахівців – викладачів. Обов'язкові предмети повинні викладати професори, що захищали дисертаційні роботи в певній галузі науки, і 3/4 з них повинні працювати у штаті ВНЗ (зміни до Закону про вищу освіту 1997 р.). Співвідношення викладач/студент у системі вищої освіти країни сьогодні складає 0,095 (1/11). *Організація підготовки фахівців у педагогічних вищих навчальних закладах* охоплює приватні і публічні вищі навчальні заклади. Університетський вид освіти здобувається в університетах; спеціалізованих вищих школах (так званих академіях чи інститутах). Університети дозволяють одержувати спеціалізацію за такими *рівнями*: випускник ліцею; магістр; доктор. Університети пропонують освіту в трьох головних галузях: гуманітарні науки; природничі; суспільні і технічні. Вони також проводять цікаві наукові дослідження. В Акті про вищу освіту, підписаному в 1995 р., чітко визначено структуру освітнього процесу в Болгарії і роль держави в процесі зміни складу дисциплін. За допомогою застосування єдиних вимог до дисциплін держава регулює кількість і тип обов'язкових освітніх дисциплін, кількість навчальних годин, а також вимог для отримання академічного звання і до кількості викладацького персоналу для викладання визначених спеціальностей [4, с. 27].

Професійна підготовка педагогічних кадрів здійснюється у багатопрофільних (понад 10 напрямів підготовки) вищих навчальних закладах (університетах), які мають наукові школи, науково-дослідні інститути і центри, лабораторії, відділи, які координують навчально-виховний та науково-дослідний процес підготовки фахівців за багатьма спеціальностями. Їх характеризує велика кількість факультетів, які дозволяють готувати фахівців на перетині наук. *Характерними рисами навчального процесу* у вищих навчальних закладах *Болгарії* є: теоретичний і дослідний нахил професійно-педагогічної підготовки студентів; спрямованість на підготовку універсального спеціаліста – педагога; наявність чіткої орієнтації та високий рівень морально-психологічної готовності до праці в навчальному закладі, чіткі перспективи щодо майбутньої педагогічної діяльності; досить високий рівень сформованості педагогічних інтересів, мотивів, здібностей і можливостей; співвідношення загальнонаукового, спеціального та психолого-педагогічного блоків складає 20:70:10% навчального часу.

Висновки. Отже, наведений досвід порівняльного дослідження підготовки педагогічних кадрів у Республіці Болгарія дозволив визначити суттєві риси вищої педагогічної освіти у цій країні. Так, *вища педагогічна освіта у Болгарії* є цілісною складною динамічною педагогічною системою, здатною до саморозвитку, яка має загальні та особливі характеристики з точки зору змісту, структури і функцій підготовки педагогічних кадрів у кожній країні регіону, що обумовлено історичними, геополітичними, культурними, релігійними, освітніми традиціями.

Таким чином, на основі системно-порівняльного аналізу з'ясовано, що Болгарія має *власні підходи* до визначення спрямованості підготовки майбутніх педагогічних кадрів у системі вищих навчальних закладів. Доведено, що рівень привабливості педагогічної професії в країні підвищується завдяки отриманню гарантованої стабільної заробітної плати в умовах складної економічної ситуації. Результати системно-порівняльного аналізу кадрового забезпечення навчального процесу дають підстави стверджувати, що кадровий потенціал вищого педагогічного навчального закладу відображає не тільки підготовленість викладачів до виконання своїх функцій, але й сукупність їхніх можливостей у тривалій перспективі з урахуванням наукової та педагогічної кваліфікації, рівня мотивації, віку, практичного досвіду, ділової активності, професійної мобільності, якості діяльності, у тому числі її результативності й інноваційності.

У процесі дослідження виявлено *тенденцію* до наростання суперечності між вимогами суспільства до високого рівня сучасної професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної праці і недостатнім рівнем оснащення навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Водночас потребують ґрунтовного дослідження концепції, урядові плани, програм та доктрини у галузі освіти країн Чорноморського регіону, які визначають стратегію дій освіт-

ніх реформ, проектів, планів і програм, аналіз яких дозволить розкрити теоретичні аспекти функціонування систем підготовки педагогічних кадрів з метою імплементації останніх у вітчизняну освітню практику.

Список використаних джерел

1. Вентер Дьордь Педагогическое образование / Дьордь Вентер. – Ровно: Международный экономико-гуманитарный университет им. академика Степана Дем'янчука, 2007. – 20 с.

2. Великов Н. Некоторые вопросы высшего образования в Болгарии / Н. Великов // Університет. – 2007. – № 6 (20). – С. 63–69.

3. Новая стратегия развития высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bicvarna.com/ru/useful_more/novaya-strategiya-razvitiya-vsshego-obrazovaniya/

4. Сагатовский В.Н. Принципы построения модели молодого специалиста университетского профиля / В.Н. Сагатовский, Г.М. Кочетков // Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом вуза. – Томск: изд-во Томск. ун-та, 1976. – С. 17–36.

5. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Станіслав Володимирович Сапожников. – Ялта, 2014. – 630 с.

6. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.

References

1. Dord, V. (2007). *Pedahohicheskoe obrazovanie* [Pedagogical Education]. Rovno, Mezhdunarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universitet imeni akademika Stepana Demianchuka Publ., 20 p. (In Ukrainian).

2. Velikov, N. (2007). *Nekotorye voprosy vyssheho obrazovania v Bolharii* [Some issues of higher education in Bulgaria]. *Universytet* [University], no. 6 (20), pp. 63-69 (In Ukrainian).

3. Novaia stratehia razvitia vyssheho obrazovania [New strategy for the development of higher education]. Access mode: http://www.bicvarna.com/ru/useful_more/novaya-strategiya-razvitiya-vsshego-obrazovaniya/ (In Russian).

4. Sahatovskii, V.N. & Kochetkov, H.M. (1976). *Printsipy postroenia modeli molodoho spetsialista universiteskoho profilia* [Principles of constructing a model of a young specialist of the university profile]. *Sistemnyi podkhod k upravleniiu uchebno-vospitatelnym protsessom vuza* [System approach to the management of the educational process of the university]. Tomsk, Tomskii universitet Publ., pp. 17-36 (In Russian).

5. Sapozhnikov, S.V. (2014). *Tendentsii rozvytku vyshchoii pedahohichnoi osvity v krainakh Chornomorskoho rehionu. Dis. dok. ped. nauk* [Trends in the development of higher pedagogical educationin the countries of the Black Searegion. Doc. ped. sci. diss.]. Yalta, 630 p. (In Ukrainian).

6. Sysoeva S.O. & Krystopchuk, T.E. (2012). *Osvitni systemy krain Evropeiskoho Soiuzu* [Educational systems of the countries of the European Union]. Rivne, Ovid Publ., 352 p. (In Ukrainian).

В статье представлен опыт сравнительного исследования подготовки педагогических кадров в Республике Болгария как стране – члене Организации Черноморского экономического сотрудничества позволил определить существенные черты высшего педагогического образования в этой стране. Результаты системно-сравнительного анализа кадрового обеспечения учебного процесса дают основания утверждать, что кадровый потенциал высшего педагогического учебного заведения отображает не только подготовленность преподавателей к выполнению своих функций, но и совокупность их возможностей в долгосрочной перспективе с учетом их научной и педагогической квалификации, уровня мотивации, возраста, практического опыта, деловой активности, профессиональной мобильности, качества деятельности, в том числе ее результативности и инновационности.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, система высшего образования, системный подход.

Experience of comparative research in preparation of pedagogical staff in the Republic of Bulgaria, the member-country of the Organization of Black Sea Economic Cooperation, presented in the article allowed to define the essential directions of higher pedagogical education in that country. The results of the systemic and comparative analysis of staffing the educational process give grounds to claim that the personnel potential of Bulgarian higher pedagogical educationalinstitutions displays not only the readiness of teachers to perform their functions, but also their long term opportunities taking into account their scientific and pedagogical qualifications, level of motivation, age, practical experience, business activities, professional mobility, quality of activities, including theireffectiveness and innovative character.

Key words: higher pedagogical education, higher education system, system approach.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-45-50

УДК 37.015(091)

І.В. ТАМОЖСЬКА,
кандидат педагогічних наук,
викладач Харківського державного автотранспортного коледжу

ПРИВАТ-ДОЦЕНТИ НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК (1901–1917 рр.)

У статті здійснено ретроспективний аналіз науково-дослідної та педагогічної діяльності приват-доцентів на медичному факультеті Новоросійського університету в період 1901–1917 рр. Акцентовано увагу на зростанні ролі приват-доцентів в науково-педагогічній діяльності Новоросійського університету. Підкреслено, що наукові відрядження до вищих навчальних закладів та освітніх установ Західної Європи сприяли підвищенню освітнього, методичного та наукового рівня підготовки приват-доцентів.

Ключові слова: Новоросійський університет, медичний факультет, науково-педагогічна діяльність, професійний розвиток, приват-доценти.

Постановка проблеми. Важливо вміти визначити в минулому передумови змін сучасної вітчизняної освіти, а також скористатися кращими історико-педагогічними здобутками задля запобігання повторення допущених помилок. Висвітлення науково-педагогічної діяльності приват-доцентів Новоросійського університету в період 1901–1917 рр. дасть можливість зробити висновок про життєздатність інституту приват-доцентури. Необхідно при цьому врахувати сучасні реалії в оновленні професорсько-викладацького складу.

Аналіз останніх досліджень. Особливості науково-педагогічної діяльності приват-доцентів вітчизняних університетів другої половини XIX – початку XX ст. досліджували М.В. Грибовский, І.С. Даценко, С.М. Куліш, І.В. Пискунов, Т.М. Попова, Г.О. Шарібжанова та інші вчені. В історико-педагогічних працях дослідників висвітлено питання процедури обіймання посади приват-доцента, законодавчого забезпечення роботи приват-доцентів, статусу приват-доцентів у різних університетах і відносини із професурою, кількісного складу приват-доцентів.

Метою статті є висвітлення науково-педагогічної діяльності приват-доцентів Новоросійського університету на кафедрах медичного факультету.

Виклад основного матеріалу. 25 листопада 1892 р. за ініціативою декана медичного факультету професора В.В. Подвисоцького до Новоросійського університету на кафедру оперативної хірургії було запрошено з Університету Св. Володимира приват-доцента хірургічної діагностики К.М. Сапєжка, який у квітні 1902 р. став екстраординарним професором. Зусиллями К.М. Сапєжка була відкрита хірургічна клініка з лапаротомною операційною. За власні кошти К.М. Сапєжко придбав багатофункціональний операційний стіл, а також вітражі, піаніно та інші речі. Брав участь у створенні Патологоанатомічного музею.

9 листопада 1901 р. декан медичного факультету доповідав ученій раді свої міркування щодо заміщення кафедри гістології та ембріології. В.В. Подвисоцький звернув увагу на захищену докторську дисертацію «Строение поджелудочной железы» колишнім своїм учнем О.Ф. Маньковським. Він визнав її закінченою науковою працею, що має внутрішню єдність змісту, містить нові наукові результати та положення. 33-річний випускник Університету Св. Володимира мав значний досвід боротьби з холерою в Бесарабії, а також досвід

© *І.В. Таможська, 2017*

роботи земським лікарем. З 1897 р. О.Ф. Маньковський був прозектором кафедри загальної патології Університету Св. Володимира, секретарем журналу «Русский архив патологии, клинической медицины и бактериологии» (редактором цього видання був В.В. Подвисоцький). До 1901 р. опублікував 14 наукових праць [1, а. 216–217 зв.].

Зайнявши кафедру гістології та ембріології, О.Ф. Маньковський домігся, щоб гістологію викладали студентам не з II, а з I курсу, що дало можливість збільшити кількість навчальних годин на вивчення цієї дисципліни. О.Ф. Маньковський закупив медичні прилади та мікроскопи для Новоросійського університету на фабриці Цейса в Йєні з розстрочкою виплати, оскільки Міністерство народної освіти не виділило кошти на це. У гістологічній лабораторії задіяли 14 кімнат для улаштування затемнення для демонстрації на лекційних заняттях світлин. Улітку 1903 р. О.Ф. Маньковський ознайомився з організацією роботи гістологічних лабораторій в 11 містах Західної Європи. Став ініціатором організації Ембріологічного музею [2, с. 98–105].

На кафедрі приватної патології і терапії виявили бажання працювати приват-доцент Університету Св. Володимира Ф.Г. Яновський та екстраординарний професор К. Вагнер. Науковці були досвідченими клініцистами, до того ж Ф. Г. Яновський володів бактеріологічним методом наукового дослідження. Ректор Новоросійського університету Ф.М. Шведов рекомендував взяти на кафедру Ф.Г. Яновського, аргументуючи свій вибір тим, що К. Вагнер багато часу приділяє лікарській практиці [3, а. 530–539 зв.].

Наприкінці XIX ст. розпочалася науково-педагогічна діяльність М.Ф. Гамалія. У 1886 р. він був відряджений до Парижа, де працював із відомим ученим Луї Пастером, вивчав щеплення проти сказу. Разом з І.І. Мечниковим заснували Одеську бактеріологічну станцію. Уперше впровадив у Російській імперії вакцинацію населення проти сказу. Займався вивченням таких захворювань, як холера, чума та інші. У 1888 р. М. Ф. Гамалія відкрив холероподібний пташиний вібріон. Рекомендував вакцину для запобігання холері та запропонував медоди лікування цього захворювання. У 1892 р. М.Ф. Гамалія захистив докторську дисертацію «Етіологія холери з точки зору експериментальної патології». У цьому ж році вчений відкрив явище спонтанного розчинення мікробів. А в 1899 р. в Одесі під його керівництвом було створено Бактеріологічний інститут. З листопада 1903 р. М.Ф. Гамалія як приватний викладач читав лекції в приміщенні медичного факультету, практику проводив у власному Бактеріологічному інституті (був заможною людиною). Щоб надати йому посаду приват-доцента, 30 професорам було доручено проаналізувати 22 його наукові праці. Наприклад, Д.П. Кишенський вивчав 10 наукових праць, М.Б. Блауберг – 1 наукову працю. Хоча науковці одержали праці ще в листопаді 1903 р., однак до початку грудня 1905 р. шестеро професорів не надали свої рецензії. Тому тільки в лютому 1906 р. М.Ф. Гамалія зміг прочитати дві пробні лекції: «Значение бактериологии для общей патологии» та «Влияние введения в кровь бактерий и токсинов на кровь и кровообращение». Лекційний матеріал містив інформацію про результати проведених ним наукових досліджень. Більшість професорів надали схвальну оцінку науковим працям М.Ф. Гамалії. В архівних матеріалах «О Приват-доцентах (частных)» є запис одного з професорів (його підпис нерозбірливий), де йдеться про те, що наукові праці М.Ф. Гамалії написані «живо и интересно, в критической оценке вопросов виден тонкий специалист». 18 травня 1906 р. науковець офіційно став приват-доцентом Новоросійського університету. Про проведення М.Ф. Гамалією 7 листопада 1906 р. вступної лекції «Человек и бактерия в борьбе за жизнь» було повідомлено 17 професорів медичного факультету [4, а. 1–20, 21–21 зв., 30–44 зв.].

8 травня 1907 р. ректор Новоросійського університету І.М. Занчевський звелів декану медичного факультету подати списки приват-доцентів, які не одержували винагороди, а також тих, які читали обов'язкові та необов'язкові навчальні курси. З'ясувалося, що Л.О. Тарасевич мав педагогічне навантаження, що перевищувало професорське (10 год щотижня), а саме: обов'язковий курс «Загальна патологія» (4 год), «Бактеріологія» (4 год) і практичні заняття з бактеріології (2 год). М.М. Зеленецький викладав такі дисципліни: «Визначення рослин» (2 год щотижня), «Загальний курс ботаніки» (6 год щотижня). О.О. Дьошин читав обов'язковий курс «Хірургічна патологія» (4 год), М.Ф. Гамалія – необов'язковий курс «Загальна патологія інфекцій» (2 год) з практичними заняттями (2 год), Ч.І. Хенцинський – необов'язкові спецкурси: «Патолого-анатомічна казуїстика» (2 год), «Техніка патологоана-

томічних розтинів» (2 год), «Діагностика в хірургії» (2 год) та інші. Отже, необов'язкових навчальних курсів приват-доцентами читалося на медичному факультеті Новоросійського університету значно більше, ніж обов'язкових [5, а. 3–5].

У 1908 р. на кафедру приватної патології і терапії Новоросійського університету претендували троє приват-доцентів: С.С. Груздєв (Військово-медична академія), К.І. Коровицький (ординатор терапевтичної клініки Університету Св. Володимира) та Л.І. Усков (кафедра внутрішніх хвороб Новоросійського університету). Сім професорів медичного факультету надали перевагу кандидатурі С.С. Груздєва – учню С.П. Боткіна та В.О. Монасеїна, який з 1904 р. був приват-доцентом Військово-медичної академії з діагностики та клініки внутрішніх хвороб. Утім з 1909 р. С.С. Груздєв став на службу до Харківського університету, а з 1913 р. був призначений у Новоросійському університеті завідуючим кафедрою факультетської терапевтичної клініки. Кафедру приватної патології і терапії займає К.І. Коровицький, який у 1914 р. стає професором. Він займається спектрофотометрією крові хворих, проблемами діагностики та лікування ревматизму. Л.І. Усков у Новоросійському університеті був зарахований на кафедру госпітальної терапії [6, с. 20–22].

За ініціативою професора М.Б. Блауберга приват-доцентом кафедри фармації та фармакогнозії став випускник Дерптського університету А.М. Кангер. 18 листопада 1910 р. він провів пробну лекцію «Судебно-химическое открытие пикриновой и хрилофоловой кислот». На той час він мав 5 наукових праць. М.Б. Блауберг зазначив, що А.М. Кангер прекрасно засвоїв фармацевтику, активно займався підготовкою лабораторних праць для слухачів Фармацевтичного інституту. У вересні 1912 р. А.М. Кангера було призначено ректором Хіміко-фармацевтичного університету [7, а. 11–16 зв., 20–20 зв.].

Приват-доцент Новоросійського університету В.Д. Брант відвідав під час відрядження до Німеччини 9 гінекологічних і хірургічних клінік. В університетській жіночій клініці в Шаріте, яку з 1910 р. очолював професор Е. Бумм (президент Німецького товариства гінекологів), він прослухав лекції з цистоскопії, акушерства та гінекології. Вразили його лекції професора хірургії Г. Кюттнера в м. Бреслау (м. Вроцлаві) – жива бесіда, що подобалася студентам [8, с. 54–76]. Після повернення з відрядження В.Д. Брант перейшов до Санкт-Петербурзького повивально-гінекологічного інституту й навесні 1912 р. балотувався на кафедру акушерства й гінекології Миколаївського університету в Саратові.

Закордонні відрядження залишалися важливим напрямом підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів Новоросійського університету. Деякі приват-доценти цього університету перебували в навчальних закладах Західної Європи значно довше звичних 2 років. Наприклад, приват-доцент М.О. Шульгін, поглиблюючи свої знання з біології, провів в університетах Австро-Угорщини й Німеччини 10 років. У Єнському університеті йому було присуджено ступінь доктора філософії і доктора зоології, у Гейдельберзькому – доктора медицини. Зоолог Я.М. Лебединський (в 1891–1903 рр. був штатним приват-доцентом) з 1898 до 1915 рр. перебував за кордоном 11 разів (під час вакацій). Улітку 1913 р. були в закордонних відрядженнях 23 професори і 13 приват-доцентів та лаборантів Новоросійського університету [9, с. 14, 23–26].

В 1912 р. медичний факультет Новоросійського університету, як і аналогічні факультети Військово-медичної академії, Харківського та Київського університетів, брав участь у формуванні медичного факультету Саратовського університету. Усього там балотувалося на 6 кафедр 16 осіб, зокрема колишній ординарний професор кафедри дитячих хвороб В.П. Якубович, приват-доценти Б.О. Дробний і К.О. Юдін, професор М.М. Попов, колишній приват-доцент В.І. Руднєв. У результаті балотування К.О. Юдін (з 1911 р. був приват-доцентом кафедри очних хвороб з клінікою) з 1 липня 1912 р. очолив аналогічну кафедру Саратовського університету. Він мав багатий досвід лікаря-офтальмолога, більше 4 років працював земським лікарем у Рязанській і Тульській губерніях, в 1903 р. відвідав офтальмологічні лікарні в Берліні та Парижі. Потім зайняв посаду ординатора офтальмологічної клініки Новоросійського університету, водночас був ординатором міської офтальмологічної лікарні Одеси. Щоденно приймав до 100 хворих, провів до тисячі операцій, з 1911 р. став секретарем журналу «Вестник офтальмологии». З 1908 р. К.О. Юдін – секретар Офтальмологічного товариства. В IX–X семестрах (з весни 1911 р.) проводив для студентів заняття з оперативної офтальмології з практикою на трупах, був автором 16 наукових праць. Професор В.П. Філатов уважав К.О. Юдіна вмілим діагностом, прекрасним очним хірургом.

А.О. Сапєгін займався дослідженням питань з цитології та генетичних основ спадковості. В опануванні нових знань значну роль відіграли особисті контакти з берлінським генетиком Е. Бауром, празьким цитологом і генетиком Б. Немецем. Результатом досліджень став підручник «Законы наследственности как основа сельскохозяйственных растений», опублікований в 1912 р. А.О. Сапєгін читав у Новоросійському університеті навчальний курс «Закони спадковості і методика відбору сільськогосподарських рослин» (пізніше його назвали по-іншому – «Генетика і селекція»), проводив практичні заняття з цитологічних основ спадковості. У 1914 р. у Санкт-Петербурзькому університеті він захистив докторську дисертацію «Исследование наследственности пластид». Одним із перших у Російській імперії провів штучні схрещення з метою селекції. Приват-доцент Санкт-Петербурзького університету Ю.О. Філіпченко першу лекцію «Учение о наследственности и эволюция» провів у Новоросійському університеті 18 вересня 1913 р. [10].

22 травня 1914 р. понадштатний ординатор центральної лабораторії медичного факультету М.Б. Станішевська прочитала першу пробну лекцію «О современных способах предохранения и лечения брюшного тифа». Від другої лекції її звільнили, надавши статус приват-доцента кафедри приватної патології і терапії. Вона була першою жінкою, яка захистила докторську дисертацію (тема наукової роботи – «Патологоанатомические изменения костного мозга при инфекционных болезнях»). Це вплинуло на рішення факультету перевести її на кафедру інфекційних хвороб. В 1915 р. М.Б. Станішевська читала дисципліну «Семіотика внутрішніх хвороб» для студентів III і IV курсів (з 18^{00} до 20^{00}), що була необов'язковою для відвідування. Деякий час вона виконувала обов'язки університетського лікаря, але за цю роботу їй не було встановлено оплати. М.Б. Станішевська стояла біля витоків патогенетичного напряму у вивченні інфекційних хвороб [11, а. 84, 93; 12, а. 7, 9].

Серед інших науковців вирізнявся високою ерудицією та освіченістю приват-доцент Новоросійського та Московського університетів Л.О. Тарасевич. Він читав навчальні курси «Бактеріологія» (2 год щотижня) та «Загальна патологія» (4 год щотижня), вів практичні заняття (6 год щотижня); викладав дисципліну «Епізоотологія». У 1907 р. керував науковою роботою студентів, проводив велику кількість публічних лекцій. Був делегований на X Пироговський з'їзд, на якому проголосив доповідь «Про голодування». У Києві (1907 р.) вийшов його підручник «Общая патология (введение в изучение физиологии больного человека)». Л.О. Тарасевич був призначений опонентом при захисті докторської дисертації В.К. Стефанського «Кислотоупорные бактерии». Виступав із доповіддю на з'їзді лікарів Волині. Утім 2 травня 1907 р. на кафедру загальної патології Новоросійського університету науковця не балотували. Причиною прийняття такого рішення послужив той факт, що більшість професорів не сприймали його політичних поглядів.

Л.О. Тарасевич редагував тритомну колективну наукову працю «Медицинская микробиология» (1912–1915 рр.). Його внесок у вирішення проблем епідеміології холери, черевного та висипного тифу, малярії, дизентерії та туберкульозу загальновідомий, як і його зусилля з масової вакцинації населення, були вагомими [13, с. 67].

На медичному факультеті Новоросійського університету станом на 1915 р. 17 приват-доцентів були докторами медицини, лише А.М. Кангер – магістром фармації і фармакогнозії, тоді як на фізико-математичному факультеті з 25 приват-доцентів 12 були лише магістрантами, а 4 мали докторські дипломи. На історико-філологічному факультеті було 9 приват-доцентів, на юридичному – 4 приват-доценти. Перша світова війна внесла певні корективи в діяльність приват-доцентів. М.О. Куковєров із кафедри хірургічної патології і терапії став лікарем в офіцерському шпиталі, створеному на базі університетської клініки, Г.Я. Точидловський – членом комісії, що розробляла заходи боротьби з отруйними газами. О.Ю. Коншин разом із двома асистентами та викладачем Комерційного училища займався випробуваннями протигазів. В.М. Новіков читав навчальний курс «Військово-польова хірургія з операціями на трупах» (2 год щотижня) для студентів V курсу за програмою, затвердженою Міністерством народної освіти. Приват-доценти Ф.Ф. Селіванов і М.С. Цонєв вивчали технологію виробництва уротропіну.

Приват-доценти В.М. Новіков та А.П. Самарін читали на медичному факультеті студентам III курсу паралельні курси з оперативної хірургії. Їх відвідувало в 1917 р. майже 500 студентів. Крім того, А.П. Самарін проводив лекції з оториноларингології. Підвищилася опла-

та річної навчальної години викладачам Новоросійського університету до 300 карбованців, але спостерігалося зменшення бюджетних видатків та інфляційні процеси, що не покращувало їхнього матеріального становища. У Новоросійському університеті не було надруковано огляду викладання та розподілу лекцій на 1917/1918 навчальний рік, а використовувався попередній – за 1916/1917 рік, куди було внесено доповнення та зроблено виправлення [14, а. 5–10 зв., 19–28, 68–70].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Основним джерелом заповнення вакансій Новоросійського університету в період 1901–1917 рр. став інститут приват-доцентури. Приват-доценти надали неабиякий інформаційно-науковий імпульс навчальному процесу на медичному факультеті.

Список використаних джерел

1. О выплате вознаграждения приват-доцентам // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 151, спр. 201. – 253 арк.

2. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1903 год. Составлен по поручению Совета университета орд. профессором Н.Е. Казанским. – Одесса: «Экономическая» тип., 1904. – 191 с.

3. О замещении вакантных кафедр // РДІА в СПб., ф. 733, оп. 151, спр. 158. – 543 арк.

4. О Приват-доцентах (частных) // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 185. – 68 арк.

5. О приват-доцентах // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 227. – 85 арк.

6. Левашов В. Рекомендации на кафедру частной патологии и терапии / В. Левашов, А. Щербаков // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1908. – Т. 111. – С. 19–26.

7. О Приват-доцентах // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 344. – 327 арк.

8. Отчет приват-доцента В. Д. Бранта о научной заграничной командировке // Записки Императорского Новороссийского университета. – 1911. – Вып. IV. – С. 53–85.

9. Урсу Д.П. Одесса в европейском научном и культурном пространстве (XIX–XX вв.). Документальные очерки / Д.П. Урсу. – Одесса: Апрель, 2014. – 272 с.

10. Тоцький В.М. Генетика в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова (1865–2005) / В.М. Тоцький, Т.П. Бланковська, Н.П. Гандірук. – Одеса: Астропринт, 2005. – 71 с.

11. О соискании степени Приват-доцента // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 537. – 123 арк.

12. Вознаграждение Приват-доцентов // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 544. – 38 арк.

13. Отчет о состоянии и деятельности Императорского Новороссийского университета за 1915 г. – Одесса: Техник, 1916. – 439 с.

14. Обозрение преподавания и распределения лекций // ДАОО, ф. 45, оп. 18, спр. 599. – 71 арк.

References

1. *O vyplate voznahrazhdeniia privat-dotsentam* [About paying privat-associate professors' fees]. RDIA v Sankt-Peterburhe, f. 733, list 151, case 201, 253 p. (In Russian).

2. *Otchet o sostoianii i deiatelnosti Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta za 1903 hod. Sostavlen po poruchenіiu Soveta universiteta ord. professorom N.E. Kazanskim* (1904). [Report about state and activity of Imperial Novorossiysk University for 1903. Compiled by order of University Council by ordinary professor N.Ye. Kazanskii]. Odessa, Ekonomicheskaia Publ., 191 p. (In Russian).

3. *O zameshchenii vakantnykh kafedr* [About filling vacancy departments]. RDIA v Sankt-Peterburhe, f. 733, list 151, case 158, 543 p. (In Russian).

4. *O Privat-dotsentakh (chastnykh)* [About privat-associate professors (private)]. DAOO, f. 45, list 18, case 185, 68 p. (In Russian).

5. *O privat-dotsentakh* [About privat-associate professors]. DAOO, f. 45, list 18, case 227, 85 p. (In Russian).

6. Levashov, V. & Shcherbakov, A. (1908). *Rekomendatsii na kafedru chastnoi patolohii i terapii* [Recommendations to the department of special pathology]. *Zapiski Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta* [Imperial Novorossiysk University Proceedings], vol. 111, p. 19-26 (In Russian).

7. *O Privat-dotsentakh* [About privat-associate professors]. DAOO, f. 45, list 18, case 344, 327 p. (In Russian).

8. *Otchet privat-dotsenta V.D. Branta o nauchnoi zahranichnoi komandirovke* (1911). [Report by privat-associate professor V.D. Brant about his scientific overseas trip]. *Zapiski Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta* [Imperial Novorossiysk University Proceedings], vol. 6, p. 53-85 (In Russian).

9. Ursu, D.P. (2014). *Odessa v evropeiskom nauchnom i kulturnom prostranstve (19-20 vv.). Dokumentalnye ocherki* [Odessa in European scientific and cultural area (19-20 centuries). Documentary outline]. Odessa, Aprel Publ., 272 p. (In Russian).

10. Totskii, V.M., Blankovska, T.P. & Handiruk, N.P. (2005) *Henetika v Odeskomu natsionalnomu universiteti imeni I.I. Mechnikova (1865-2005)* [Genetics in Odessa I. I. Mechnikov National University (1865-2005)]. Odesa, Astroprint Publ., 71 p. (In Ukrainian).

11. *O soiskanii stepeni Privat-dotsenta* [About candidacy for privat-associate professor degree]. DAOO, f. 45, list 18, case 537, 123 p. (In Russian).

12. *Voznahrazhdenie Privat-dotsentov* [Privat-associate professors' awards]. DAOO, f. 45, list 18, case 544, 38 p. (In Russian).

13. *Otchet o sostoianii i deiatelnosti Imperatorskoho Novorossiiskoho universiteta za 1915 h.* (1916). [Report about state and activity of Imperial Novorossiysk University for 1915]. Odessa, Tekhnik Publ., 439 p. (In Russian).

14. *Obozrenie prepodavaniia i raspredeleniia lektsii* [Review of lectures teaching and distribution]. DAOO, f. 45, list 18, case 599, 71 p. (In Russian).

В статье осуществлен ретроспективный анализ научно-исследовательской и педагогической деятельности приват-доцентов на медицинском факультете Новороссийского университета в период 1901–1917 гг. Акцентируется внимание на росте роли приват-доцентов в научно-педагогическом наследии Новороссийского университета. Подчеркнуто, что научные командировки в высшие учебные заведения и образовательные учреждения Западной Европы способствовали повышению образовательного, методического и научного уровня подготовки приват-доцентов.

Ключевые слова: Новороссийский университет, медицинский факультет, научно-педагогическая деятельность, профессиональное развитие, приват-доценты.

The retrospective analysis of the activities of scientific and pedagogic staff at the Medical School of Novorosiisk University during 1901 – 1917 is presented in the article. It is stressed that privat-associate professors played a significant role in Novorosiisk University's scientific-pedagogical work. It is stressed that scientific trips to higher educational establishments and educational institutions in Western Europe contributed to increasing educational, methodological and scientific attainment level of privat-associate professors' staff.

Key words: Novorosiisk University, medical faculty, scientific and pedagogical activities, professional development, privat-associate professors.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-51-55
УДК 37.046.16(091)

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

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ

Статтю присвячено дослідженню історичного розвитку професійної підготовки майбутніх товарознавців. Акцентовано увагу на основних історичних діячах, які вплинули на розвиток підготовки майбутніх товарознавців; розкрито основні історичні етапи професійної підготовки цих фахівців. Проаналізовано сучасне трактування професії товарознавця та основні вимог до його професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, майбутній товарознавець, освітній процес, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасний євроінтеграційний стан освітнього простору України висуває до педагогів все більше високих вимог щодо якості підготовки майбутніх фахівців. Якість освіти має передбачати не лише формування професійних компетентностей, а й конкурентоспроможність фахівця на ринку праці в майбутньому. У цих умовах вкрай важливим є вивчення та узагальнення історичного досвіду професійної підготовки фахівців, у тому числі й товарознавців.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що підготовка професійних товарознавців є актуальним питанням сьогодення і предметом дослідження багатьох українських освітян, а саме: В.А. Павлової, Н.М. Тягунової, Г.О. Бірти, В.О. Назаренко, Ю.Г. Бургу, Г.М. Кожушко, Д.І. Козьмича, С.О. Белінської, Н.В. Притульської, В.А. Осика, Ю.П. Павлюченко, А.А. Мазаракі, О.О. Ковтуна, Н.В. Мережко, А.А. Дубініної та ін.

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, потребує вивчення питання формування професійної компетентності майбутніх товарознавців засобами інформаційних технологій. Отже, вважаємо за необхідне розглянути питання становлення професії товарознавця й підготовки дипломованих товарознавців, для встановлення витоків професії товарознавця та сучасних вимог до професійної підготовки цих фахівців.

Формулювання мети. Мета статті полягає у розкритті основних історичних етапів становлення професійної підготовки майбутніх товарознавців.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасної вітчизняної освіти характеризується компетентісним підходом, що актуалізує оновлення професійної підготовки товарознавців на основі інформаційних технологій навчання, і це закладено в таких державних нормативних документах: Закон України «Про вищу освіту», Концепція розвитку економічної освіти, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025, Концепція вдосконалення освітнього процесу на економічних факультетах класичних університетів України в контексті Болонського процесу. Більша частина вимог, окреслених у зазначених вище офіційних документах, що висуваються сьогодні до професійної компетентності майбутніх товарознавців, склалася історично. Для більш детального розгляду специфіки та особливостей професійної підготовки товарознавців вважаємо за необхідне коротко розглянути виникнення і формування товарознавства як науки.

Становлення товарознавчої науки відбувалося разом з розвитком торгівлі і товарного виробництва, і до середини XVIII ст. мало суто описовий характер. Аналіз літературних

© *М.В. Чеховська, 2017*

джерел дозволив нам встановити, що перший період розвитку товарознавства характеризується розмежуванням зовнішніх ознак експортно-імпортних товарів без класифікації товарів, частіше в алфавітному порядку. Особливих компетентісних професійних вимог до товарознавців суспільство того часу не висувало. Як зазначає М.А. Миколаєва, на першому етапі розвитку суспільства науки ще не диференціювалися за галузями, і товарознавство також не існувало як наука, саме тому інформація про товари з'явилась у працях, присвячених сільському господарству. Науковці, що вивчали історію товарознавства [1; 3; 4], констатують, що історія розвитку цієї науки бере свій початок у Стародавньому Римі. Цей факт засвідчує безліч праць давньоримських вчених, таких як Катон Старший (234–149 рр. до н. е.), Варрон (116–27 рр. до н. е.), Колумелл (I ст. н. е.) та Пліній Старший (23 чи 24–79 рр. н. е.), що робили товарознавчі описи у своїх агрономічних працях.

Погоджуємося з М.А. Миколаєвою, що Катон описував способи зберігання та переробки сільськогосподарських продуктів; Варрон описував методи оцінки якості молока, сирів та ін.; Колумелл – способи зберігання зерна, витримку вин, товарознавчу характеристику винограду та способи його зберігання. Найбільш впливовою працею того часу є «Природна історія», написана Плінієм Старшим та видана у 37 книгах. У цій праці вперше розглянуто питання щодо застосування різних способів зберігання товарів залежно від кліматичних умов навколишнього середовища. Розширив та поглибив товарознавчі знання у своїй праці М. Себиціус (1630), яка мала дослідницький характер разом з працями описового характеру. Науковцем було описано способи приготування харчових продуктів, а також способи подовження строків зберігання фруктових соків шляхом нагрівання [4, с. 9].

Аналіз історичної літератури з товарознавства дозволив нам встановити основні історичні події, що вплинули на сучасний стан професійної підготовки товарознавців. Вперше, підготовку «первісних» товарознавців започаткував Падуанський університет, який було відкрито у 1222 році. З 1549 року на кафедрі товарознавства рослинних, тваринних та фармацевтичних матеріалів розпочалась професійна підготовка товарознавців. У цей період товарознавство ще не розглядається як окрема наука, через що підготовка відповідних фахівців здійснюється крізь призму біологічних та медичних наук.

Другим історичним періодом розвитку товарознавства вважають товарознавчо-технологічний період, що характеризується розвитком масового виробництва товарів та створенням нових технологій виробництва. У зв'язку з цим висуваються й нові професійні вимоги до цих фахівців (опис виробництва та різних способів аналізу сорту товарів, вивчення виробничих процесів, що впливають на якість). Погоджуємося з думкою Ш.К. Чоговадзе [6], який стверджує, що у XVIII ст. диференціація наук призвела до формування наукової термінології та розробки особистісних методів дослідження, що знайшло своє відображення у товарознавчих працях того часу. До таких праць можемо віднести дослідження таких науковців:

– Г. Бургаве (1668–1738) – розробив основи хімічного аналізу харчових продуктів;

– К. Лінней (1707–1778), Ж. Бюффона (1707–1788), Б. Жюсье (1689–1777) – систематично досліджували товари з погляду біології, що стало основою для розробки наукової класифікації товарів.

Актуальною є думка Н.М. Миколаєвої [4], яка наголошує, що на другому етапі розвитку товарознавства в умовах розширення виробництва товарів та розвитку організованих торговельних відносин, розпочалася професійна підготовка товарознавців в університетах світу. Так, у 1737 р. англійським королем Георгом II відкрито Геттінгенський університет, де з 1774 р. розпочалося викладання основ товарознавства. Московська комерційна академія у 1842 р. розпочала підготовку фахівців з товарознавства, вперше вивчаючи товарознавство як самостійну навчальну дисципліну. Також важливою для нас є думка Г.О. Бірти, яка акцентує увагу на значному впливі публікації перших навчальних посібників з товарознавства, наприклад «Публичный курс товароведения» 1860 р. (1-ше – 4-те видання) автора М.Я. Кітарри суттєво посприяв розвитку професійної підготовки товарознавців. М.А. Миколаєва також вважає вагомим у розвитку професійної підготовки цих фахівців початок викладання товарознавства у Віденському політехнічному університеті у 1866 р., та Будапештській комерційній академії – у 1877 р. [4]. Аналіз літератури [1; 4; 6] дозволяє нам стверджувати, що підготовка фахівців з товарознавства в цей період здійснювалася за напрацюван-

нями дослідників з біології, медицини, агрономії, хімії та фізики. Спостерігається значна нестача професійної товарознавчої літератури.

Третій етап розвитку товарознавства – товарознавчо-формуючий, який розпочався з початку XIX ст. триває і до наших днів. Товарознавча діяльність активно впливає на формування якості та асортименту товарів. З часом товарознавство розвивалося та поступово поповнювалося описом виробництв, способами аналізу складу товарів, способами визначення властивостей товарів, сортознавством. Так, з'**явились державні стандарти, технічні умо**ви визначення якості товарів та фахівці з певних груп товарів, а саме: товарознавець продовольчих товарів і товарознавець непродовольчих товарів.

Третій етап розвитку товарознавства характеризується відкриттям значної кількості вищих навчальних закладів, що здійснювали підготовку фахівців з товарознавства. У Москві, Петербурзі та Києві були відкриті торговельні та економічні інститути з економічними і товарознавчими відділеннями, що мали товарознавчі лабораторії, були оснащені сучасним на той час обладнанням, приладами для випробувань й оцінки якості споживчих товарів. У період з 1839 по 1960 рр. значний внесок в розвиток підготовки товарознавців, а саме у публікацію посібників з різних сфер товарознавства, зробили С.А. Єрмилов, Н.І. Козин, А.А. Колесник, Ф.С. Касаткин, В.С. Гюнтер, А.І. Грімм, Н.В. Булгаков, В.Г. Зайцев, Н.В. Чернов, Н.С. Алексеєв, М.С. Сергеєв, А.А. Колесник. У цей час опубліковано вісім підручників з товарознавства продовольчих товарів, окремо видаються посібники для комерційних технікумів та вишів, опубліковано дев'**ять посібників з товарознавства промислових товарів. Зна**чний внесок у розвиток підготовки товарознавців зробили П.П. Петров, Я.Я. Никитинський та Ф.В. Церевитников, що у 1915 р. видали навчальний посібник у двох томах з товарознавства промислових та продовольчих продуктів. Цей підручник ще декілька разів перероблявся і довго використовувався як базовий для підготовки товарознавців.

Публікація підручника «**Основы товароведения» у 1933 р. під редакцією М.С. Брод**ського та Г.Р. Корека суттєво вплинула на розвиток сучасної підготовки товарознавців, оскільки посібник став одним з перших, в якому було зроблено спробу використати знання суміжних з товарознавством дисциплін для створення теоретичних основ товарознавства. Значну роль у підготовці товарознавців відіграв підручник Н.І. Козина «Хімія і товарознавство споживчих товарів», який було видано у 1939 р., а потім підручник перевидавали у 1947 та 1958 рр. Також важливими працями стали підручники В.С. Смирнова з товарознавства продовольчих товарів для економічних факультетів у 1941 р. та А.А. Колесника «**Фак**торы длительного хранения плодов и овощей», що були видані у 1957 р.

Погоджуємося з М.А. Миколаєвою, яка стверджує, що вагомий внесок у розвиток підготовки товарознавців у період з 1960 по 1989 рр. зробили такі дослідники: А.А. Колесник, А.Н. Рукосуєв, В.Г. Сперанський, Г. Грундке, І. Кацамаки, І. Іші, Т. Іошида, М. Акіяма, К. Акіяма та ін. Аналіз літературних джерел дозволяє нам стверджувати, що, окрім навчальної літератури, розпочалося видання довідникової та науково-практичної літератури, що дозволило здійснювати підготовку товарознавців на більш професійному рівні. Для підготовки товарознавців у вищих навчальних закладах було видано Довідник товарознавця продовольчих товарів у 1980 р., Довідник товарознавця непродовольчих товарів у 1988 р. та «Контроль якості товарів у торгівлі» у 1988 р. До вагомих науково-практичних праць можемо віднести «Біологічні основи зберігання плодів та овочей» В.Г. Сперанського (1964), «Основи товарознавства хлібних виробів» А.Н. Рукосуєва (1966), «Основи загального товарознавства» Г. Грудке (перекладено на російську у 1967 р.), «Винекнення товарознавства» Іошатана Кацамакі (1976), «Основи теорії товарознавства» Такао Ікогаямі (1978), «Товарознавство» Таміоші Іошида (1978), «Вступ у сучасне товарознавство» Масахару та Копії Акіяма (1979).

Аналізуючи історичні етапи розвитку підготовки майбутніх товарознавців, можемо стверджувати, що бурхливий розвиток товарознавчої освіти припав на третій етап розвитку товарознавства як науки. Саме у цей період частково сформовано поняття професії товарознавця, що значно залежить від визначення товарознавства як науки. Сьогодні термін «товарознавство» за ДСТУ 3933–2000 «Товарознавство. Терміни та визначення» трактується таким чином: «наукова дисципліна, яка системно вивчає товари на всіх етапах життєвого циклу, методи пізнання їхньої споживчої вартості (цінності), ефективності їх виробництва, обігу та споживання» [2].

Виходячи з цього можемо стверджувати, що результатом вивчення дисциплін професійного циклу студентами спеціалізації «Товарознавство» мають бути сформовані міцні знання з питань класифікації, асортименту, стандартизації товарів, їх корисних властивостей, якості, оптимальних умов, способів і режимів збереження (тара, пакувальні матеріали, обладнання підприємств торгівлі), вироблені уміння і навички з органолептичної та лабораторної оцінки товарів. Зазначені вимоги передбачають формування професійної компетентності, зокрема засобами інформаційних технологій.

Звідси зазначимо, що *товарознавець* (знавець товару, суб'єкт, що знає товар) – фахівець, який забезпечує рух товарів безпосередньо від виробника до споживача, з урахуванням асортиментних, якісних, кількісних та вартісних характеристик товару, а також потреб споживача. Глибоке знання товарів відрізняє товарознавців від інших фахівців підприємництва, торгівлі та промисловості. Професія товарознавця передбачає взаємозв'язок з іншими учасниками процесу виробництва та збуту продукції, а саме з технологами та маркетологами, що визначає необхідність високих комунікативних якостей професіонала. За даними сайту «Освіта в Україні» [5], *товарознавець* – це особа, яка визначає відповідність матеріальних ресурсів стандартам, здійснює зв'язок з постачальниками та споживачами, яка забезпечує оперативний облік надходження і реалізації, контроль, виконання договірних зобов'язань, пошук товарів, які не надійшли.

На сьогодні у переважній більшості випадків товарознавець має справу не лише з іншими учасниками ринку збуту, а й безпосередньо зі споживачами товарів, кожен з яких характеризується особливою психікою, може мати підвищену збудливість та неврівноважений емоційний стан. Усе це висуває до товарознавців підвищені вимоги щодо стресостійкості та комунікабельності, чого не можна сказати про вимоги до товарознавців на перших етапах формування товарознавства як професії.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що діяльність сучасних товарознавців значно відрізняється від подібних фахівців кінця XVIII – середини XX ст. Вона набуває системно-цілісного характеру, що реалізується під час професійної діяльності на підприємствах торгівлі, у сфері посередницьких послуг та в підрозділах збуту промислових та сільськогосподарських підприємствах. Але вважаємо за необхідне зауважити, що більшість базових підручників з підготовки товарознавців, виданих у той період, є актуальними і в наш час. Аналіз історичних та державних документів стосовно становлення професії товарознавця й підготовки дипломованих товарознавців дозволив виявити шляхи становлення професії товарознавця, основні вимоги до зазначених фахівців, зокрема до професійної компетентності.

Упевнені, що професійні компетентності товарознавців значно еволюціонували, зокрема внаслідок розвитку зовнішньоекономічних зв'язків, глобалізації ринкових відносин, а також суцільного використання інформаційних технологій у торгівлі. У зв'язку з цим, на наш погляд, подальшого комплексного наукового вивчення потребують питання формування професійної компетентності у сучасному інформаційному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Грудке Г. Основы общего товароведения: учебник для вузов / Г. Грудке. – М.: Экономика, 1967. – 289 с.

2. ДСТУ 3933-2000 «Товарознавство. Терміни та визначення».

3. Людовици К.Г. Начертание полной купеческой системы: купно с начальными основаниями торговой науки с приобретением краткой истории о торговле / К.Г. Людовици, 1789.

4. Николаева М.А. Товароведение потребительских товаров: учебник для вузов / М.А. Николаева. – Москва: Норма, 1998. – 384 с.

5. Освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.education.ua/ua/professions/commodity-exper/

6. Чоговадзе Ш.К. Теоретические основы товароведения продовольственных товаров: учебник / Ш.К. Чоговадзе. – М.: Экономика, 1967. – 412 с.

References

1. Hrudke, H. (1967). *Osnovy obshcheho tovarovedeniia* [Fundamentals of general commodity science]. Moscow, Ekonomika Publ., 289 p. (In Russian).

2. *DSTU 3933-2000 «Tovaroznavstvo. Terminy ta viznachennia»* [DSTU 3933-2000 "Commodity studies. Terms and definitions"]. (In Ukrainian).

3. Liudovitsi, K.H. (1789). *Nachertanie polnoi kupecheskoi sistemy: kupno s nachalnymi osnovaniiami torhovoi nauki s priobreteniem kratkoi istorii o torhovle* [The designation of a complete merchant system: with the initial foundations of trade science with the acquisition of a brief history of trade]. (In Russian).

4. Nikolaeva, M.A. (1998). *Tovarovedenie potrebitelskikh tovarov* [Commodity goods consumer goods]. Moscow, Norma Publ., 384 p. (In Russian).

5. *Osvita v Ukraini* [Education in Ukraine]. Access mode: http://www.education.ua/ua/professions/commodity-exper/ (In Ukrainian).

6. Chohovadze, Sh.K. (1967). *Teoreticheskie osnovy tovarovedeniia prodovolstvennykh tovarov* [Theoretical foundations of commodity production of food products]. Moscow, Ekonomika Publ., 412 p. (In Russian).

Статья посвящена исследованию исторического развития профессиональной подготовки будущих товароведов. Акцентировано внимание на основных исторических деятелях, которые повлияли на развитие подготовки будущих товароведов; раскрыты основные исторические этапы профессиональной подготовки этих специалистов. Проанализирована современная трактовка профессии товароведа и основные требования к его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, будущий товаровед, образовательный процесс, профессиональная подготовка.

The article is devoted to the historical development of the professional training of future commodity researchers. The attention is focused on major historical figures, who influenced the development of future commodity researchers' training. The main historical stages of professional training of these specialists are revealed. The modern interpretation of the profession of commodity researchers and the basic requirements to their professional competence are analyzed.

Key words: competence, future commodity researchers, educational process, professional training.

Одержано 7.11.2017.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-56-52

УДК 371.3

В.Є. БАЛЮК,
вчитель української мови та літератури
Глухівської загальноосвітньої школи I–III ступенів

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ КАРТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті акцентовано увагу на необхідності розвитку креативної інтелектуальної особистості в сучасній школі, виявлено основні функції метафори як літературознавчої дефініції та МАК у процесі вивчення творів української літератури; визначено потенційні можливості метафоричних асоціативних карт щодо формування креативного інтелекту в учнів у процесі аналізу літературних творів. Наведено приклади вправ з використанням метафоричних асоціативних карт у процесі роботи над літературним твором.

Ключові слова: особистість, креативність, інтелект, українська література, метафора, метафоричні асоціативні карти, креативна інтелектуальна особистість.

Постановка проблеми. Соціокультурна ситуація розвитку сучасного суспільства диктує необхідність сприйняття транснаціональної культури, стимулювання творчого потенціалу особистості та її залучення в систему культурної творчості.

Становлення творчої індивідуальності сьогодні є необхідною умовою подальшого повноцінного розвитку особистості. Як найбільш важливу особистісну якість, необхідну для повноцінної творчої самореалізації людини, у межах нашого дослідження виділено креативність, що розглядається як джерело нових технологій, жодні індустріальних змін у суспільстві.

Уроки української літератури, мабуть, як жодні інші, відкривають можливість для розвитку креативних інтелектуальних здібностей.

Українська література розглядається нами як оптимізуючий шлях залучення учнів до культурологічного досвіду, а також своєрідна форма комунікації і міжкультурного діалогу.

Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми творчого розвитку учнів у науково-педагогічних розвідках зверталися такі науковці: І. Лернер, В. Сухомлинський, Г. Боровик, В. Клименко, О. Куцевол, І. Матіюк, С. Мартиненко, О. Павленко та ін.

Наукові праці В. Моляко, Р. Грановської, Л. Пономарьова присвячені психологічній теорії творчої особистості та її розвитку.

Невичерпним джерелом у цьому аспекті є праці педагога-класика В. Сухомлинського, у яких обґрунтовано модель творчої особистості учителя й учня, розглянуто специфіку формування її креативності.

Питання розвитку креативної особистості та технологія креативного навчання стали предметом досліджень А. Сологуба, Н. Череповської та ін.

Використання метафоричних асоціативних карт відоме лише з діагностично-терапевтичної позиції в діяльності психологів та педагогів. Але можливості цього «інструмента» є набагато глибшими, оскільки вони можуть бути засобом формування креативних здібностей в учнів під час вивчення та аналізу літературних творів.

Мета статті полягає у визначенні передумов розвитку креативної інтелектуальної особистості в процесі вивчення літературних творів із застосуванням метафоричних асоціативних карт.

Виклад основного матеріалу. Розвиток творчого потенціалу особистості, креативних інтелектуальних здібностей, творчого мислення – досить актуальне питання в освітньому

© *В.Є. Балюк, 2017*

процесі. У сучасному, швидкоплинному світі потрібна особистість, яка не просто володіє сумою знань, а яка здатна до творчості, до генерування нестандартних ідей, яка вміє прогнозувати, проявляти ініціативу.

Дослідник Р. Стенберг у свій час виділив три форми інтелектуальної поведінки: *вербальний інтелект* (запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане); здатність вирішувати проблему; *практичний інтелект* (уміння досягати поставлених цілей тощо) [2].

З огляду на вищезазначене, інтелект – це ніщо інше, як певний рівень розвитку мисленнєвої діяльності особистості, що забезпечує можливість набувати нових знань та ефективно використовувати їх у процесі життєдіяльності.

Нам імпонує думка С. Сисоєвої [4], яка зазначає, що креативна особистість – це творча особистість, у якої під впливом зовнішніх факторів з'явилися необхідні для актуалізації її творчого потенціалу додаткові мотиви, особистісні здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах діяльності.

Креативна діяльність, на думку психологів, потребує збалансованості трьох видів здатностей:

– синтетичних (здатність створити щось крім існуючого, вже наявного, це здатність генерувати незвичайні, цікаві ідеї);

– аналітичних (уміння мислити критично, уміння аналізувати та оцінювати);

– практичних (здатність до перетворення теорії в практику, знаходження практичного застосування абстрактних ідей).

У межах нашого дослідження актуальними є параметри креативності, запропоновані зарубіжним науковцем Дж. Гілфордом: 1) здатність до пошуку та постановки проблеми; 2) здатність до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; 4) оригінальність – вміння відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність вдосконалювати об'єкт, додаючи деталі; 6) уміння вирішувати проблеми до аналізу та синтезу [5].

Варто зазначити, що сучасного учня дуже важко мотивувати до пізнавальної діяльності, пошуку шляхів, досягнення мети в сучасному інформативному та комунікаційному полі. На сьогодні в багатьох учнів спостерігаємо феномен механічного, безусвідомленого читання літературних творів. Причинами тому є несформована процесуальна мотивація, труднощі в сприйманні навчального матеріалу, відсутність інтересу до книги як джерела знань. Однак саме перед школою постає важливе завдання: сформувати креативну та інтелектуально розвинену особистість. Особлива роль у цьому належить урокам української мови та літератури. Для цього вчителеві-словеснику необхідно створити відповідні умови, забезпечити особливу атмосферу, вільну від авторитаризму, догматичних установок. Усім відомо, що учні дуже люблять творчу атмосферу, гру, їх приваблює казковий світ, щось незвичне та цікаве.

Неоціненна роль, на наш погляд, у цьому належить метафорі. Мета́фора (грец. *Μεταφορά* – «перенесення») – один з основних тропів поетичного мовлення. У метафорі певні слова та словосполучення розкривають сутність одних явищ та предметів через інші за схожістю чи контрастністю [6].

У процесі вивчення літературного твору метафора виконує певні функції:

– психологічні (знімає напруження та сприяє емоційній розрядці);

– психотерапевтичні (допомагає змінити ставлення до себе й оточуючого світу, способи спілкування, психічне самопочуття);

– технологічні (сприяє частковому виведенню мислення з раціональної сфери у сферу фантазій, що є відображенням дійсності).

В останній час, як відзначає М. Ахметов, спостерігається інтерес до метафори як до «важливого дидактичного та гносеологічного компонента освітньої діяльності» [1, с. 38].

Нам імпонує думка дослідниці Ю. Єрьоміної про те, що без метафори неможливо організувати педагогічний дискурс, забезпечити розуміння і осмислення матеріалу. Саме метафора, як зазначає автор, часто зумовлює перехід до нового знання, розширює засвоєний особистістю семантичний простір, виступає інструментом передавання змісту й обміну особистісним досвідом [3].

Завдання вчителя-словесника – зацікавити учнів та залучити їх до активної креативної діяльності, де вони мали б змогу взаємодіяти один з одним, будувати діалоги, аналізу-

вати твори. Творчі процеси, як відомо, проходять на підсвідомому рівні, а свідомість фіксує лише результат – продукт творчості. У формуванні зазначених вище умінь та навичок у процесі вивчення творів літератури особливу роль ми відводимо проективним методикам, а саме метафоричним асоціативним картам (рис.1).

Рис. 1. Формування креативної інтелектуальної особистості на уроках української літератури

Практичний досвід роботи з МАК дозволив пересвідчитися в ефективності їх використання, оскільки вони виконують важливі функції:

1) когнітивну (пізнання невідомого, спрощення в розумінні й засвоєнні того чи іншого літературного феномену);

2) номінативну (служить для найменування предметів і явищ, конструювання нового знання, явища, розуміння його властивостей та якостей;

3) інформативну (обумовлює багатоаспектність образного прочитання інформації);

4) мнемічну (сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, епізодів літературного твору);

5) еврестичну (стимулює креативне інтелектуальне мислення;

6) комунікативну (є способом трансляції думки, розвиває комунікативні здібності);

7) емоційно-експресивну (формує яскраві асоціації, змінює настрій учнів, впливає на їхню поведінку);

8) образотворчу (надає літературному твору виразності, привертає увагу читача);

9) інструментальну (є інструментом впливу на когнітивні процеси особистості);

10) моделюючу (допомагає створити різноманітні ситуації, змоделювати продовження або зміну сюжетної лінії).

Наведемо декілька прикладів можливого використання метафоричних асоціативних карт під час аналізу художнього твору.

«Асоціативний тренінг»

На початку уроку даємо учням техніку, що допоможе здійснити замір емоційного стану та налаштувати на високопродуктивну роботу над літературним твором.

001.Із фотоколоди Н. Вернікової «108: простір безкінечних варіантів» пропонуємо обрати одну картинку, що найбільше, на думку учнів, відповідає їхньому емоційному стану.

002.Далі пропонуємо їм дати відповіді на запитання:

– Чому обрали саме цю фотокарту?

– Які почуття та емоції вона у Вас викликає?

– Чи хотілося б щось змінити?

– Які очікування у Вас від сьогоднішнього уроку?

«Літературні критики»

З колод «Saga», «Morena» просимо учасників на кожне поставлене запитання обирати ту карту, що найбільш повно відображає їхню відповідь:

– **Яким є Ваше загальне враження від прочитаного твору? Чому саме ця карта є відображенням** Вашого враження?

– Оберіть карту, що є повним відображенням сюжетної лінії твору.

– **Візьміть карти, що асоціюються у Вас з темою, проблематикою та ідеєю твору. Обґрунтуйте** свій вибір.

– Підберіть карти, що відповідають схемі пролог → експозиція → зав'язка → розвиток дії → кульмінація → розв'язка → епілог.

– Свій вибір обґрунтуйте.

– Які почуття та переживання навіяв на Вас цей літературний твір?

– Чи хотілося б Вам змінити кінцівку твору? Яким чином?

«Лист до письменника»

Таку вправу можна пропонувати учням не лише на уроках української літератури, а й на уроках мови, оскільки ця техніка розвиває зв'язне мовлення, грамотність, асоціативне та креативне мислення, вміння висувати припущення, аналізувати явища і факти тощо.

Використовується набір портретних метафоричних асоціативних карт «Persona», «Personita».

1. Заздалегідь дітям даємо завдання обрати улюбленого письменника, повторити його біографічні відомості та інформацію про творчий шлях.

2. Учням пропонується з набору карт обрати ту, що за певними ознаками найбільше перегукується з образом обраного письменника.

3. Протягом 10 хвилин учні тезисно прописують найбільш яскраві моменти життя і творчості письменника у вигляді казки (есе).

4. Після прослуховування казки одного з учнів інші учасники мають здогадатися, про кого із письменників йшла мова.

«Креативний потенціал»

Під час проведення цієї вправи використовуємо набір метафоричних карт «Saga», «Morena» та авторську колоду «108: простір безкінечних варіантів» (Н. Вернікова).

Метою цієї техніки є розвиток креативного інтелекту і творчих здібностей, образного та асоціативного мислення, формування навичок комунікативної взаємодії.

Використовуємо цю вправу у процесі роботи над змістом літературного твору або дослідження літературознавчих явищ.

1. Пропонуємо учням з набору зазначених колод обрати одну картинку, що асоціюється з темою твору (ідеєю, кульмінацією тощо).

2. Даємо перелік питань, на кожне з яких учні обирають по одній карті:

– Чому обрали саме цю картинку для означення теми (ідеї, кульмінації тощо)?

– Які почуття та емоції вона викликає у Вас? Чому?

– Чи пов'язане обране Вами зображення на карті з Вашим життям?

– Яким чином це співвідноситься з літературним твором?

– Придумайте назву цій карті.

– Чи хотілося б Вам щось в ній змінити? Якщо так, то що саме?

– Оберіть ще 5 картинок з колоди, які доповнять загальну картину та допоможуть більш повно розкрити тему (ідею, кульмінацію, проблематику тощо) твору.

«Історія героя»

Мета цих технік полягає у розвитку креативних інтелектуальних здібностей, навичок комунікативної взаємодії, формуванні інтересу до художнього слова. Пропонуємо використовувати «казкові» колоди «Saga», «Morena» та портретні – «Persona» та «Personita».

1. Учням пропонується обрати літературного героя, про якого б хотілося скласти казку. Це може бути декілька персонажів твору.

2. З колод «Persona» або «Personita» обрати ту карту, яка асоціюється якимось чином з обраним персонажем.

3. З колод «Saga» або «Morena» обрати ту карту, що найбільше асоціюється з місцем перебування героя.

4. Створити та записати власну казку, яка б містила такі структурні елементи:

– початок казки (розповідь про героя, його життя, місце проживання, характер, уподобання, рід занять);

– зав'язка (створити перешкоди, які казковий герой повинен подолати на своєму шляху – для цього учням пропонуємо вибрати одну чи декілька карт з казкових колод, які б ілюстрували ці перепони);

– основна частина (обрати карти, які б асоціювалися з ким-небудь або чим-небудь, хто (що) міг би допомогти герою у вирішені його проблеми);

– кінцівка (завершити історію, обравши з будь-якої колоди карту, що, на погляд учня, найбільш повно відображає завершення історії).

«Казкова карусель»

Мета цієї техніки полягає в розвитку креативних інтелектуальних здібностей, навичок комунікативної взаємодії, формуванні навичок групової взаємодії, вихованні інтересу до прочитання літературних творів. Пропонуємо використовувати «казкові» колоди «Saga», «Morena» та портретні – «Persona» і «Personita».

1. Учням пропонується сісти по колу.

2. З колод «Persona» або «Personita» обрати карту, яка найбільше асоціюється з головним персонажем твору.

3. Перший учасник повинен наосліп обрати карту з колод «Saga» або «Morena» і на основі асоціації розпочати розповідь (казку) про цього героя та його життя після закінчення літературного твору.

4. Наступний учасник бере іншу карту, продовжуючи сюжет казки.

5. Усі карти учні розкладають по колу доти, поки черга не дійде до останнього учасника, перед яким постає особлива місія: завершити казку.

Учитель-словесник виступає в ролі координатора та спостерігача.

Окрім розвитку креативного інтелектуального мислення, уміння працювати в команді, можна простежити індивідуальні прояви особистісних характеристик кожного учня, виявити, хто є лідером, простежити, хто з учнів використовує конструктивні шляхи вирішення проблеми, а хто вдається до деструктивних способів.

«Чотири якості персонажа»

1. Учні обирають одного героя (не повідомляючи іншим учасникам), який їх чимось захопив або навпаки – засмутив.

2. Обирають відповідну карту з колод «Persona» або «Personita», що асоціюється з обраним персонажем.

3. Після цього з колод «Saga» або «Morena» учасникам пропонується наосліп обрати 4 карти.

4. Відкриваючи по черзі кожну з карт, учні повинні описати особистість літературного героя (можна використовувати цитатний матеріал), керуючись такими характеристиками:

1 карта – зовнішній вигляд героя;

2 карта – емоційний стан;

3 карта – соціальні якості;

4 карта – ставлення героя до інших та ставлення інших до нього;

5. Учням пропонується записати складену характеристику.

6. Після цього один з учасників показує портрет обраного ним героя, зачитує характеристику, а всі інші учасники повинні визначити особистість літературного героя.

«Зустріч з героєм»

1. Кожний учасник обирає собі літературного персонажа, з яким би він хотів зустрітися в реальному житті.

2. З колод «Persona» або «Personita» учні обирають карту, що асоціюється з портретом обраного героя.

3. Наступним етапом буде уявлення зустрічі з героєм. З колод «Saga» або «Morena» учасникам пропонується витягти карту, яка у метафоричній формі буде відображати цю зустріч.

4. Далі вчитель-словесник дає перелік питань, відповідаючи на кожне з яких, учні повинні наосліп брати карту, що буде метафоричним відображенням відповіді.

Пропоновані питання:

1) Про що буде Ваша розмова з героєм?
2) Що герой може Вам розповісти?
3) Чого б Ви навчились у героя?
4) Що б Ви порадили персонажу?
5) Якими подарунками Ви б обмінялися?

Отже, використання метафоричних асоціативних карт у процесі аналізу літературних творів дозволяє розглядати їх як один із методичних прийомів викладання гуманітарних дисциплін. Практика доводить, що за допомогою цієї технології вчителю-словеснику легше вдається розвивати в учнів креативне, образне мислення, навички пошуково-дослідної діяльності, здатність розуміння й осмислення літературних творів через метафору, це забезпечує зв'язок літературного твору з життєвою позицією, цінностями та переконаннями учнів, стимулює когнітивний розвиток, самопізнання, саморефлексію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Уроки української літератури покликані допомогти учням доєднатися до кращих зразків повсякденного і ділового мовного спілкування, щоб у подальшому здійснювати плідну комунікацію. Головне завдання вчителя-словесника – формувати мотивацію до читання літературних творів, креативний інтелект і творчий потенціал кожного учня; розвивати навички осмислення й переживання того, що зображує автор, оцінки та співвіднесення відкритого зі своїми уявленнями й цінностями.

Список використаних джерел

1. Ахметов М.А. Индивидуально ориентированное обучение химии в общеобразовательной школе: монография / М.А. Ахметов. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 260 с.

2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – С. 202–204.

3. Еремина Ю.Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе [Электронный ресурс] / Ю.Ю. Еремина. – Режим доступа: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/009-04.pdf

4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Мілені, ум, 2006. – 344 с.

5. The nature of human intelligence / by J.P. Guilford. New York: McGraw-Hill, 1967. – 538 p.

6. Метафора [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Метафора

References

1. Akhmetov, M.A. (2009). *Individualno orientirovannoe obuchenie khimii v obshcheobrazovatelnoi shkole* [Individually oriented teaching of chemistry in the general education school]. Ulianovsk, UIPKPRO Publ., 260 p. (In Russian).

2. Meshcheriakov B.H. & Zinchenko V.P. (Ed.). (2004). *Bolshoi psikholohicheskii slovar* [Great psychological dictionary]. Sankt-Peterburh, Praim-EVROZNAK Publ., Moscow, OLMA-PRESS Publ., pp. 202-204 (In Russian).

3. Eremina, Yu.Yu. *Funktsionalnyi aspekt metafory v pedahohicheskom diskurse* [Functional aspect of metaphor in pedagogical discourse]. Access mode: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/009-04.pdf (In Russian).

4. Sysoeva, S.O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv, Mileni Publ., 344 p. (In Ukrainian).

5. Guilford, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York, McGraw-Hill Publ., 538 p.

6. *Vikipediia.* Access mode: https://uk.wikipedia.org/wiki/Metafora

В статье акцентировано внимание на необходимости развития креативной интеллектуальной личности в современной школе, выявлены основные функции метафоры как литературоведческой дефиниции и МАК в процессе изучения произведений украинской литературы; определены

потенциальные возможности метафорических ассоциативных карт как инструмента формирования креативного интеллекта у учащихся в процессе анализа литературных произведений. Приведены примеры упражнений с использованием метафорических ассоциативных карт в процессе работы над литературным произведением.

Ключевые слова: личность, креативность, интеллект, украинская литература, метафора, метафорические ассоциативные карты, креативная интеллектуальная личность.

In the article the attention is focused on the need of developing the creative intellectual personality at modern school. The main functions of a metaphor as a literary definition and of metaphorical associative cards in the course of studying works of Ukrainian literature are revealed; potential opportunities of metaphorical associative cards as an instrument of formation of pupils' creative intelligence in the course of analysis of literary works are defined. Examples of exercises with the use of metaphorical associative cards in the course of studying a literary work are given.

Key words: personality, creativity, intelligence, Ukrainian literature, metaphor, metaphorical associative cards, creative intellectual personality.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-53-68

УДК 378.147

І.Г. БАТРАЧЕНКО,
доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ СТУДЕНТАМ-ПСИХОЛОГАМ

У статті проаналізовано проблему використання методу метафор при викладанні курсу «Екологічна психологія» як засобу компенсації у студентів-психолгів збідненого досвіду контактування з природою, дистанціювання та відчудження від неї. Описано результати пілотної апробації методів екологічної метафоризації у контексті екопсихологічного тренінгу.

Ключові слова: екологічна психологія, екосенсорна екологічна депривація особистості, метафора, екопсихологічний тренінг.

Постановка проблеми. На сьогодні курс «Екологічна психологія» зайняв обов'язкове або майже обов'язкове місце у структурі підготовки професійних психологів. Однак аналіз підручників та навчальних посібників з такого роду назвою, а також спілкування з колегами свідчать про те, що його засвоєння має деякі складнощі порівняно з іншими курсами. Хоча зазначені труднощі не завжди достатньо чітко усвідомлюються і викладачами, і самими студентами. Окрім того, недостатньо широко розглядаються функції цього предмета. Зокрема це стосується використання засобів природного довкілля з психопрофілактичною та психотерапевтичною метою.

Справа в тому, що сучасний студент-психолог, як і студенти інших спеціальностей, дуже мало часу проводить у реальному природному середовищі. У місті більшість часу молодь проводить у закритих приміщеннях, а не на вулицях, у міських парках та скверах. Потрапивши ж до парку або скверу, вони найчастіше свою увагу фокусують не на споглядані фрагментів природи, а на планшетах, смартфонах та інших гаджетах, які переводять їх за межі урбаністичного середовища у віртуальний світ, кіберреальність, яка для багатьох стає основним простором екзистенціювання. І природне і міське довкілля нині все більше втрачають свою конкурентоспроможність у змаганні за увагу сучасної молоді. Дистанціювання від природи зростає.

Для багатьох студентів природа перетворюється у щось вельми абстрактне, а то й чуже настільки, що навіть у ті відносно рідкісні часи, коли вони вживу дивляться на природний пейзаж, то мало що «бачать», якщо під баченням природи розуміти не поверхове сприймання, а перцептивний процес достатньо високої когнітивної складності та емоційної насиченості. Тому викладання екологічної психології опирається на вкрай збіднений досвід контактування з природою, ніж, наприклад, викладання педагогічної психології, де особистий досвід залучення до освітнього процесу в ролі учня є незрівнянно багатший. Унаслідок цього сформувати в студентів-психологів, як мінімум, глибокі уявлення про характер впливу різних типів природного та штучного довкілля на функціонування і розвиток психічного, а також впливу самого психічного на трансформацію довкілля є проблематичним.

Але кінцеве завдання викладання екологічної психології для психологів полягає у тому, щоб показати істотну роль екологічних чинників у виникненні психопатологій та розкрити можливості використання рослин, тварин та природних ландшафтів з психотерапевтичною метою. Потрібно сформувати елементарні екопсихотерапевтичні та екопсихопеда-

© *І.Г. Батраченко, 2017*

гогічні вміння й навички у майбутніх психологів. А для цього потрібно перебороти когнітивний примітивізм екологічної перцепції та аперцептивного потенціалу.

Опора на лише на прямий науковий понятійний апарат, що зараз домінує при викладанні цього предмета, напевно, буде недостатньо ефективною. Але якщо його доповнювати арсеналом екологічних метафор, то можна сподіватися на підвищення ефективності екологічної психології. Адже з метафор зазвичай починається знайомство людини із складними для її осягнення феноменами. Зокрема дитяче пізнання світу не випадково розпочинається з казки, і лише згодом до навчально-виховного процесу залучаються наукові поняття.

Аналіз останніх досліджень. Використання методів метафор у педагогіці, психології та психотерапії вже має певну традицію [3; 8–10]. Однак якщо проаналізувати посібники саме з екологічної психології та статті, присвячені викладанню цього предмета, то впадає в очі, що тут використання метафор лишається майже поза увагою [2; 4; 7; 11; 12]. Аналогічна картина спостерігається й у вже досить численних психологічних дослідження екологічної свідомості [5; 11].

Формулювання мети. Проаналізувати можливості використання метафор з метою підвищення ефективності викладання екологічної психології для студентів психологів.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи можливості використання метафор з метою підвищення ефективності викладання екологічної психології для студентів-психологів, слід насамперед зазначити, що поліфонія метафоризації та багатовимірність її семіотичного контексту сьогодні стосується не лише змісту того, що вивчає сучасна екологічна психологія, але й самої її назви як наукової галузі. Внаслідок цього істотно різниться окреслення змістовного поля екологічної психології.

Так, концепти «екологічність», «екологічний» нерідко вживається у значеннях «чистий» або ж «нешкідливий». Принцип екологічності розглядається як базовий у працях деяких психологів, які займаються психотерапією, і тлумачиться як вимога не завдавати шкоди клієнту, аналогічно до стародавньої медичної заповіді лікарям: «Насамперед не нашкодь». Саме у такому явно метафоричному значенні використовує термін «екологічність» відомий український психолог та психотерапевт Павло Лушин, називаючи власну психотерапевтичну концепцією «екопсихологічною фасилітацією», яка власне до екологічної психології прямого стосунку не має [6].

У прямому ж значенні приєднання терміна «екологічний» до поняття «психологія» означає, що екологічна психологія опікується проблемами взаємозв'язку особливостей психіки людини або тварини зі специфікою довкілля. Однак сучасне довкілля може виступати широкому діапазоні досить різних варіантів: дика природа, природа перетворена, окультурена людиною, штучне середовище техногенного походження, віртуальна реальність тощо. Тому в широкому семіотичному контексті екологічна психологія досліджує взаємозв'язок людини або тварини з будь-яким довкіллям, а в більш вузькому розумінні наукові розвідки фокусуються на ставленні людини до природи, відмежовуючись більш чи менш чітко від вивчення взаємодії людини з техногенними об'єктами та штучним, техногенним середовищем, тим більше з цифровою реальністю.

Тобто «екологічне» в останньому випадку розглядаються як альтернатива, смислова опозиція техногенному та віртуальному. Відповідно до останнього підходу екологічна свідомість людини розглядається як частина свідомості людини, у якій відображається саме природа й формується ставлення до неї, яке виявляється у певних діях щодо природи та її елементів, або ж утриманні від дій чи бездіяльності, що концептуалізується у понятті «екологічна поведінка».

Якщо визначати термінологічно альтернативу екологічній свідомості, яка в екологічній психології поки що існує чомусь у неявному, імпліцитному вигляді, то, на наш погляд, для цього могло підійти поняття «технологічна свідомість», тобто та частина людської свідомості, де відображається світ, створений технологіями, як у вигляді реальної техніки, так і віртуальності.

Чітко розмежувати екологічну й технологічну людську свідомість неможливо, але й нечітке розмежування виразно показує тенденцію, що в сучасну епоху для більшості людей є характерним швидке звуження екологічної свідомості на користь розширення й усталення свідомості технологічної. Це має широкий діапазон проявів, один з яких – різке змен-

шення фіто-, та зоометафор у повсякденній мові, піснях фольклорі тощо. Натомість тексти народних пісень багато насичені метафорами, так би мовити, рослинного і тваринного походження. Деякі метафори набувають особливого символічного статусу («без калини нема України»). У сучасних піснях та повсякденному мовленні вони також зустрічаються, але набагато рідше, а діапазон фіто- й зоометафор стає більш одноманітним, збідненим.

Незважаючи на те, що зазначену тенденцію добре видно «неозброєним оком», на неї не звертається увага як на буденному, так і науковому рівні, бо не вбачається в цьому тренді чогось значущого. Проте ми вважаємо, що значущість цієї проблеми недооцінюється. Збіднення метафоричного потенціалу екологічної свідомості на суспільному й індивідуальному рівнях має далекосяжні і, на жаль, негативні наслідки. Проілюструємо це на прикладі фітоконцетосфери, тобто системи концептів для категоризації рослин як у прямому, так і переносному, метафоричному значенні.

Збідненість фітоконцептосфери, по-перше, знижує мотивацію до **споглядання** рослин, особливо диких, знаходження біля них і ***вдихання*** не лише кисню, але й фітонцидів та інших летучих фракцій, якими рослини збагачують повітря навколо себе, а також різко звужує коло рослин, призначених для **вживання** людиною з **харчовою та оздоровчо-лікувальною метою**. Натомість розширюється час перебування в урбаністичному довкіллі і техногенному середовищі, яке є підвищено токсичним, нерідко, підпадаючи під поняття «зона екологічного лиха». Різко зростає також вживання хімічно обробленої, а то й зовсім синтетичної їжі. Усе це значною мірою призводить до лавиноподібного поширення «хвороб цивілізації» як соматичного, так і психічного характеру.

По-друге, якщо все ж таки ситуація контакту людини з рослинним світом відбувається відбувається, то бідність фітоконцептосфери тягне за собою й когнітивну примітивність сприймання природи. Це суттєво знижує коефіцієнт корисної дії від споглядання, вдихання та поїдання рослин, якщо до цього доходить справа. Це породжує особливий різновид сенсорної, дихальної та харчової депривації, який вкрай рідко повноцінно усвідомлюється не лише міськими жителями, але й селянами сучасного індустріалізованого села.

Ми виходимо з того, що значною мірою причини порушень психічного та соматичного здоров'я детермінуються саме такого роду екологічними депривaціями, згаданими вище. Однак вбачати корінь проблем, пов'язаних із соматичним та психічним здоров'ям, у браку багатовимірної взаємодії з рослинним світом більшість людей не готові, й потрібна спеціальна робота з активізації процесів екопсихологічної рефлексії. Останнє може робитися як в індивідуальній формі, так і в груповій.

Таку роботу можна назвати екопсихологічним консультуванням, екопсихотерапією, екопсихологічним коучингом, екопсихологічним тренінгом тощо. Але якби така робота з особистістю не назвалася, її обов'язковою умовою є використання екопсихологом наукових концептів та концепцій про рослини, розширення, так би мовити, фітокомпетності клієнта й зміни на основі науково-доказової інформації ціннісно-смислових координат сприймання рослинного світу, корекція та розвиток фітокомунікативної активності особистості й досягнення таким шляхом психотерапевтичного ефекту у формі психокорекції синдрому хронічної втоми, депресії та фасилітації особистісного зростання.

Однак опора лише на наукову раціональність у цьому випадку є недостатньою. Наш досвід свідчить, що наукові концепти та концепції у прямому значенні дуже корисно доповнювати метафорами у понятійні формі та у формі прислів'їв, притч, казок, легенд пісень тощо. Про це також свідчить і досвід, накопичений у практичний психології, де метафора, метафоричні карти, казки тощо використовуються все ширше.

Метафоризація як мислення за аналогією, коли характеристика вже більш чи менш відомого об'єкта переноситься на інші об'єкти, поки що значно менш відомі, створює можливість почерпнути нову інформацію. Тому і людство, і дитина, і доросла людина значно легше освоюють непізнані чи маловідомі ще сфери реальності, опираючись саме на метафору (метафоричні поняття, міфи, казки, притчі тощо). Та й наука повністю не відмовляється від метафор, а багато наукових понять, які вже традиційно використовуються у прямому значенні, генетично є не чим іншим як стертими метафорами.

Виходячи з таких міркувань, можна говорити про необхідність розробки метафоричного екопсихологічного тренінгу як засобу психологічної корекції та розвитку екологічної сві-

домості та екологічної поведінки особистості. Метою такого тренінгу є сприяння особистісному зростанню учасників, зміцненню їх психічного і соматичного здоров'я шляхом розширення та поглиблення їх спілкування з природою, ліквідації або, принаймні, пом'якшення екологічних деривацій особистості.

Метафоричний екопсихологічний тренінг може проходити в традиційних кабінетних умовах, де ведеться робота з поетичними текстами, піснями, картинами, фотозображеннями та аудіо-, відеозйомками рослин і природних ландшафтів, які служать стимулами для актуалізації процесів прямої та метафоричної категоризації рослин і експлікації, корекції та розвитку фітоконцептосфери особистості. Однак у сучасній практичній психології кабінетний варіант роботи психолога вже не є єдиним, як раніше. Зокрема з'являються й форми роботи психолога з клієнтами в умовах різного роду ландшафтів, у тому числі природних. Один з найвідоміших на сьогодні різновид психотерапії такого роду – ландшафтна аналітика С. Березіна та Д. Ісаєва [1]. У них та їхніх прибічників психотерапевтична група працює в умовах природного ландшафту, проходячи упродовж дводенного тренінгу біля 15 км. Природний ландшафт використовується тут як засіб актуалізації переживань, які обговорюються та аналізуються для переосмислення особистісних проблем.

Але і в кабінетному, і в пленерному, екскурсійно-туристичному варіанті психолог керує процесами категоризації, концептуалізації та наративізації рослин та природних ландшафтів. При цьому пряма категоризація рослин і наукові концепції їх відносин одне з одним, з тваринами та людиною можуть використовуватися як метафори для більш глибокого розуміння психіки людини і життя соціуму. Так, відомим психологом О.В. Сидоренко була створена модель мотиваційного тренінгу для менеджерів організацій, повністю побудована на використанні біологічних метафор. У ході такого тренінгу учасникам пропонувалося для більш глибокого розуміння соціально-психологічних феноменів в організаціях звернутися до аналогій з процесами, що відбуваються в життєдіяльності рослин і тварин та при функціонуванні природних біоценозів (територизм, паразитизм, симбіоз тощо) [10].

З іншого боку, сприймання рослини й рослинного світу може відбуватися не лише в прямій формі, яку потім можна використовувати для метафор стосовно людського життя, але й розпочинатися з метафоризації, коли для пізнання рослини використовується антропоморфний ракурс бачення рослини, що дає нові ресурси для відкриття в ній чогось нового. Як зауважує В. Вачков, метафоричний образ має властивість «переломлення», завдяки чому у звичайних речах відкривається новий, нерідко несподіваний, зміст, і в суб'єкта створюється можливість черпати з метафори нові смисли, які розширюють його світогляд і розуміння власних проблем [3]. Яскравим прикладом цього може бути метафоризація сприймання дуба А. Болконським у романі «Війна і мир» Л. Толстого, де герой спочатку проектує на старий дуб свою життєву фрустрацію, а потім, побачивши його невпізнанно прикрашеним, у листі черпає життєве натхнення й отримує від нього потужний психотерапевтичний ефект.

Але як би метафоризація не використовувалася в процесі сприймання рослин та фітоценозів, важливим є не лише поглиблення пізнання рослин та людини через фітометафори, але й утримування та поглиблення концентрації уваги на споглядані рослини чи рослинного пейзажу. Достатнє сенсорно-перцептивне насичення таким спогляданням, на нашу думку, є однією з важливих передумов психічного здоров'я, а екосенсорна деривація – одним з істотних чинників його послаблення. Тому споглядання рослин та рослинних пейзажів має й високу самоцінність. Особливо це стосується ситуації безпосереднього контакту з природою. Жодна найбільш висока технологія не може замінити повністю живе споглядання квітів, трав, лісу тощо. Крім того, перебування у безпосередній близькості до рослин має ще й, як уже йшлося вище, аеротерапевтичний ефект. Цей ефект посилюється, якщо споглядання здійснюється в процесі руху природним ландшафтом, який інтенсифікує вентиляцію легенів і задовольняє потребу у м'язовій активності. Ще більшим буде ефект, коли відбувається зміна харчових фітостереотипів і особистість до свого раціону починає включати вживання тих рослин, які використовувалися нашими предками і порівняно недавно були забуті внаслідок індустріалізації, хімізації та урбанізації.

Наш досвід пілотних досліджень переконливо свідчить на користь того, що метафоричний екопсихологічний тренінг є перспективним напрямом подальшого розвитку прак-

тичної психології. Особливо перспективними при цьому видаються варіанти в контексті екопсихологічного туризму, який передбачає проведення часу на лоні природи, за містом (або принаймні в міських парках), а не в умовах кабінету чи тренінгового залу, як би добре він не був облаштований технічно. Луг, балка, байрак або ліс для такого тренінгу – значно кращі місця.

Висновки. Використання методу метафор у контексті викладання екологічної психології на додачу до традиційного наукового раціоналізму з використанням наукових понять у прямому значенні дає можливість компенсувати збідненість екоаперцепції студентів, тобто накопичений на певний момент небагатий запас реальних вражень та знань про рослини, тварини, природні ландшафти, екосистеми, підняти рівень когнітивної складності та емоційної насиченості сприймання живої природи. Застосувати ж метафори можна під час екоарттерапії, екобібліотерапії, ековідеотерапії, але особливо дійовим є використання пленерних форм консультативної, коучингової та тренінгової роботи.

Перспективами подальших досліджень може бути пошук нових типів екометафоризації та апробація програм екопсихологічних тренінгів на базі такої кількості учасників, які б давали змогу вираховувати статистичні показники ефективності використання екопсихотерапевтичної метафоризації.

Список використаних джерел

1. Березин С.В. Ландшафтная аналитика: опыт трансдисциплинарной психотерапии / С.В. Березин, Д.С. Исаев. – Самара, 2009. – 109 с.

2. Бубела О.В. Экологическое образование студентов как социокультурный феномен / О.В. Бубела // Наука і освіта. – 2012. – № 1. – С. 99–102.

3. Вачков В.И. Метафорический тренинг / В.И. Вачков. – М.: Ось-89, 2006. – 144 с.

4. Кряж І.В. Психологія смислової регуляції екологічно релевантної поведінки: автореф. дис. ... д- ра психол. наук: 19.00.01 / І.В. Кряж; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2013. – 36 с.

5. Кулик Т.М. Системно-динамічні особливості розвитку екологічної свідомості студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.М. Кулик; Нац. ун-т «Остроз. акад.». – Острог, 2013. – 16 с.

6. Лушин П.В. Экологическая помощь в переходной период: экофасилитация: монография / П.В. Лушин. – Киев, 2013. – 296 с.

7. Льовочкіна А.М. Основи екологічної психології: навч. посіб. / А.М. Льовочкіна; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К.: МАУП, 2004. – 135 с.

8. Петренко В.Ф. Базовые метафоры психологических теорий / В.Ф. Петренко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 1 – С. 4–23.

9. Попова Г.В. Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога: методика и практика / Г.В. Попова, Н.Э. Милорадова. – Изд. 2-е. – Харьков: Бровин А.В., 2016. – 223 с.

10. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь. – 234 с.

11. Совгіра С.В. Динаміка психолого-педагогічних умов формування екологічного світогляду молоді: наук.-метод. посіб. / С.В. Совгіра. – Вінниця: Теза, 2008. – 192 с.

12. Харченко Л.П. Екологічна освіта і виховання студентів у педагогічному університеті / Л.П. Харченко, Ю.Д. Бойчук, О.В. Бугай, С.К. Зіоменко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 25. – С. 37–43.

References

1. Berezin, S.V. & Isaev, D.S. (2009). *Landshaftnaia analitika: opyt transdistsiplinarnoi psikhoterapii* [Landscape analytics: the experience of transdisciplinary psychotherapy]. Samara, 109 p. (In Russian).

2. Bubela, O.V. (2012). *Ekolohacheskoe obrazovanie studentov kak sotsiokulturnyi fenomen* [Ecological education of students as a socio-cultural phenomenon]. *Nauka i osvita* [Science and education], no. 1, pp. 99-102 (In Russian).

3. Vachkov, V.I. (2006). *Metaforicheskii treninh* [Metaphorical training]. Moscow, Os-89 Publ., 144 p. (In Russian).

4. Kriazh, I.V. (2013). *Psykholohiia smyslovoi rehuliatsii ekolohichno relevantnoi povedinky. Avtoref. dys. kand. dok. nauk* [Psychology of semantic regulation of environmentally relevant behavior. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Kharkiv, 36 p. (In Ukrainian).

5. Kulyk, T.M. (2013) *Systemno-dynamichni osoblyvosti rozvytku ekolohichnoi svidomosti studentiv. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [System-dynamic features of the development of the ecological consciousness of students. Abstract of ped. ped. sci. diss.]. Ostroh, 16 p. (In Ukrainian).

6. Lushin, P.V. (2013). *Ekolohicheskaia pomoshch v perekhodnoi period: ekofasilitatsiia* [Environmental assistance in the transition period: eco-facilitation]. Kiev, 296 p. (In Russian).

7. Lovochkina, A.M. (2004). *Osnovy ekolohichnoi psykholohii* [Basics of ecological psychology]. Kyiv, MAUP Publ., 135 p. (In Ukrainian).

8. Petrenko, V.F. (2013). *Bazovye metafory psikholohicheskikh teorii* [Basic metaphors of psychological theories]. *Vestnik Moskovskoho universiteta. Psikholohiia* [Bulletin of Moscow University. Psychology], no. 1, pp. 4-23 (In Russian).

9. Popova, H.V. & Miloradova, N.E. (2016). *Metaforicheskie assotsiativnye karty v rabote prakticheskoho psikholoha: metodika i praktika* [Metaphorical associative maps in the work of a practical psychologist: methods and practice]. Kharkov, A.V. Brovin Publ., 223 p. (In Russian).

10. Sidorenko, E.V. *Motivatsionnyi treninh* [Motivational training]. Sankt-Peterburh, Rech Publ., 234 p. (In Russian).

11. Sovhira, S.V. (2008). *Dynamika psykholoho-pedahohichnykh umov formuvannia ekolohichnoho svitohliadu molodi* [Dynamics of psychological and pedagogical conditions of formation of the ecological outlook of youth]. Vinnutsia, Teza Publ., 192 p. (In Ukrainian).

12. Kharchenko, L.P., Boichuk, Yu.D., Buhai, O.V. & Ziomenko, S.K. (2002). *Ekolohichna osvita i vykhovannia studentiv u pedahohichnomu universyteti* [Ecological education and education of students at the pedagogical university]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sports], no. 25, pp. 37-43 (In Ukrainian).

В статье проанализирована проблема использования метода метафор при преподавании курса «Экологическая психология» как средства компенсации у студентов-психологов обедненного опыта контакта с природой, дистанцирования и отчуждения от нее. Описаны результаты пилотной апробации методов экологической метафоризации в контексте экопсихологического тренинга.

Ключевые слова: экологическая психология, екосенсорная экологическая депривация личности, метафора, экопсихологический тренинг.

In the article the issue of using the method of metaphors when teaching the course «ecological psychology» is analysed as a means of compensation for the poor experience of contacts with nature, distancing and alienation from it. The results of pilot approbation of methods of ecological metaphorization in the context of ecopsychological training are described.

Key words: ecological psychology, ecosensory ecological deprivation of personality, metaphor, ecopsychological training.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-69-73

УДК 37.011.32-054.6

А.Д. ВИСЕЛКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито сутність психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів під час навчання в українських вишах. Акцентовано увагу на поняттях «супровід», «психолого-педагогічний супровід». Показано, що складовими психолого-педагогічного супроводу є процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів. Визначено провідні функції психолого-педагогічного супроводу (відновлювальна, компенсуюча, стимулююча, корекційна, соціалізуюча), етапи, форми та методи психолого-педагогічної підтримки іноземних студентів.

Ключові слова: супровід, психолого-педагогічний супровід, іноземні студенти, тьютор.

Постановка проблеми. Стрімко зростаючий експорт українських освітніх послуг зумовлює збільшення контингенту іноземних студентів у вітчизняних ВНЗ, що є одним з найбільш важливих напрямів міжнародної діяльності українських вишів. Зазначене обумовлює активізацію уваги науковців до проблеми адаптації іноземних студентів до навчання в українській вищій школі, яку розуміємо як процес активного пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; навчально-виховного середовища, що включає нове ставлення до професії, навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; навчального колективу, його звичаїв і традицій; нових побутових умов у студентському гуртожитку, нових зразків студентської культури, форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища. Цей процес передбачає гармонізацію взаємодій особистості з новим природним, культурним, соціальним, навчально-виховним, професійно орієнтованим середовищем шляхом поступового зменшення ступеня неузгодженості між людиною та зовнішнім оточенням шляхом реалізації психолого-педагогічного супроводу.

Аналіз актуальних досліджень. Адаптивним проблемам іноземних студентів значна увага приділялася у дослідженнях зарубіжних соціологів, соціальних психологів та педагогів (С. Бокнер, М. Вебер, А. Кормиліцин, О. Скворцова, П. Сорокін, Т. Чернявська, К. Оберг, Г. Тріандіс та ін.).

Проблеми супроводу особистості студента були розглянуті в працях М. Битянової, Г. Биерса, Е. Зеєр, Дж. Кагана, Є. Казакової, Л. Кожуховской, Л. Лазаревої, С. Римм-Кауфмана, М. Рожкова, М. Шакурової, Л. Шнейдер, S. Nieto та ін.

Проте, незважаючи на значну кількість публікацій, ця проблема продовжує стояти гостро й потребує подальшого дослідження.

Метою ж статті є розкриття сутності психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів під час навчання в українських вишах.

Виклад основного матеріалу. Перш за все акцентуємо увагу на сутності феномену «супровід», який визначають як «комплексний метод, в основі якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення;

© *А.Д. Виселко, 2017*

консультації на етапі прийняття рішення та розробки плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми» [5, с. 93]; комплексний психологічний вплив на особистість, надзавданням якого є активізація саморозвитку людини [7]; складова частина професійної освіти, яка полягає в психологічній допомозі людині щодо подолання труднощів професійного життя, корекції деструктивних тенденцій розвитку, підвищення адаптованості майбутнього фахівця до соціально-економічних і технологічних змін, розвитку в нього позитивної професійної перспективи» [3, с. 266–267].

Отже, у наведених дефініціях мова йде про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта вирішення проблеми. Супровід «забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; систему професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямовану на створення соціально-психологічних умов успішного навчання та психологічного розвитку в умовах взаємодії» [1, с. 27].

За соціально-орієнтованого підходу супровід розглядають як взаємодію, спрямовану на надання допомоги суб'єкту розвитку у вирішенні проблем [2, с. 35]. Отже, супровід на етапі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ розуміємо як спеціально організований та контрольований процес адаптації, де студенти отримують кваліфіковану допомогу та психолого-педагогічну підтримку, а середовище у цьому процесі розглядаємо як пусковий механізм, завдяки якому студент орієнтується на певні умови, приймає його як комплекс вимог та потенціалів для власного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід розглядається вченими як недирективна форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості. Складовими психолого-педагогічного супроводу є процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, психологів, наставників, консультантів. Педагогічну підтримку можна подати як систему спільних дій педагогів і студентів, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання студентських проблем, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній.

Психологічну складову супроводу іноземних студентів розуміємо як комплексний метод забезпечення психологічної безпеки студентів, озброєння їх ресурсами для самостійної протидії різним негативним впливам, а також уміннями формувати власний спосіб самозахисту та самовдосконалення шляхом свідомого цілеспрямованого навчання; досягнення фізичного, душевного та соціального пристосування до оточуючого середовища.

Провідними функціями психолого-педагогічного супроводу є:

– *відновлювальна.* Передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у студентів до появи змін, що викликані початком навчання в українському виші;

– *компенсуюча*. Проявляється у формуванні в студентів прагнення нівелювати той чи інший недолік за рахунок активізації діяльності у тій галузі, яка їм найбільше подобається, де вони швидше досягають успіхів, прагнуть до самореалізації;

– *стимулююча.* Виражається у підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів;

– *корекційна.* Передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися після початку навчання в українському ВНЗ;

– *соціалізуюча.* Спрямована на надання студенту можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання.

Психолого-педагогічний супровід передбачає:

– індивідуальне та групове наставництво, надання психолого-педагогічної підтримки іноземному студенту (будь-яка навчальна, позааудиторна, побутова, комунікативна ситуація), забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатного прийняти майбутнього фахівця;

– організацію мікрогрупових та групових діалогів зі студентами, завдяки яким вони мають можливість віднайти джерела власних труднощів або проблем, допомогти один одному в їх вирішенні (формування позиції «я не наодинці із проблемою»);

– спільне зі студентами обговорення результатів індивідуальної роботи і труднощів, що виникають з викладачами;

– постійне надання інформації про диверсифікацію можливостей вишу та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору («важливо, що обирають та як»);

– діагностику соціально-побутових умов, можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів та прагнень, мотивів поведінки, рівня сформованості професійних умінь та знань.

Доцільним є дотримання певної етапності дій: діагностика психічного і соціального здоров'я студента (тестування, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності); аналіз отриманої інформації, на підставі якої визначалася кількість студентів, що потребують підтримки, характер їх труднощів; спільна розробка рекомендацій для студентів, складання плану допомоги кожному з них; індивідуальне або групове консультування всіх учасників супроводу з приводу визначення шляхів та способів вирішення проблем; реалізація розроблених рекомендацій і технологій супроводу (бесіди, заняття-практикуми, консультування з метою надання допомоги, проведення консультаційно-тренінгових занять); аналіз результатів виконання рекомендацій (Що вдалося? Що не вдалося? Чому?); подальший аналіз розвитку студентів (Що ми робимо в подальшому?). Виокремлення цих етапів є дещо умовним, оскільки кожного іноземного студента власні труднощі, вирішення яких має базуватися на особистісно-орієнтованому підході. Проте для вирішення проблем іноземного студента важливими є зацікавленість та висока мотивація всіх учасників процесу супроводу: студента, педагога-тьютора, викладачів та ін., кожен з яких на певному етапі супроводу виконує різні види діяльності.

Щодо практики реалізації психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів, то він був спрямований на оволодіння майбутніми фахівцями змістом тих форм, методів і засобів, що притаманні професійній підготовці майбутніх фахівців та забезпечують їх науково-пошукову діяльність, систематизацію та виокремлення необхідної інформації з широкого спектра джерел.

Для студентів-іноземців було підготовлено методичні матеріали щодо організації навчальної роботи, слухання й конспектування лекцій, підготовки семінарських занять, конспектування першоджерел тощо. Матеріали містили інформацію про структуру навчального року, кількість годин, що відводиться на вивчення навчальних дисциплін, рекомендовану літературу. Студенти дізналися про основні вимоги до професійних компетентностей, яких необхідно набути під час вивчення кожного навчального курсу, форми і терміни контрольних заходів.

Викладачі-тьютори регулярно проглядали конспекти студентів, привчаючи студентів до систематичної самостійної роботи, морально заохочуючи їх, підтримуючи у складних ситуаціях, зберігаючи максимум свободи та відповідальності за вибір рішення. Зазначене сприяло розвитку їх здатності до самопізнання власного рівня адаптивності та його відповідності орієнтирам соціуму, вишу; встановленню тісних контактів викладачів та студентів, вивченню й урахуванню їх індивідуальних особливостей, створенню умов для їх особистісного зростання. Щоденний контроль з боку викладачів привчав іноземних студентів до самоконтролю, цілеспрямованої, раціональної праці.

Установлено, що психолого-педагогічний супровід адаптації іноземних студентів має базуватися на спільній діяльності педагогічної спільноти ВНЗ; наданні максимуму свободи та відповідальності студенту у виборі варіанта вирішення проблем; забезпеченні прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. У зв'язку із зазначеним професорсько-викладацький склад та колектив має надавати допомогу студентам у процесі їх професійного й особистісного становлення, сприяти створенню в мікросоціумі атмосфери свободи, самоповаги й творчості.

Особлива відповідальність у цьому процесі покладається на тьютора (педагога-професіонала, помічника, захисника, координатора, посередника, фасилітатора, організатора) [4], що супроводжує іноземного студента. Його завдання – допомогти студенту в процесі адаптації зробити усвідомлений вибір тих чи інших середовищних форм життя, надати супровід його взаємодії із середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, допомогти віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в оточуючому його мікросередовищі. У своїй професійній діяльності тьютор має використовувати різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації. Р. Овчарова виокремлює такі соціальні ролі тьютора: «посередник

(зв'язуюча ланка між особистістю та соціальними службами); захисник інтересів (захист законних прав особистості); учасник спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності самому вирішувати власні проблеми); духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі); соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій); експерт (відстоювання прав вихованців, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішення його проблеми)» [6, с. 73].

Практика довела, що найбільш ефективними є такі форми й методи психолого-педагогічної підтримки іноземних студентів: особистий приклад куратора (тьютора), викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда з проблем, вагомих для іноземного студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії, дебати з проблем професійного становлення, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; адаптаційні тренінги («Культурний асимілятор», «Презентація субкультур», «Як будувати стосунки з іншими?»); комунікативні й рольові тренінги, проектування та реалізація моделей тих чи інших життєвих, соціокультурних, соціопобутових, професійно спрямованих ситуацій. Вагому роль відіграли: індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань іноземних студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальна психолого-педагогічна підтримка фасилітатора в описаних вище напрямах; індивідуальний контроль і масштабний моніторинг діяльності та психоемоційний стан іноземних студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо); вивчення проблем, що виникають у побуті й міжособистісних стосунках, знайомство та встановлення довірчих відносин зі студентами, місцевими мешканцями. Студенти залучалися до участі в студентському самоврядуванні, художній самодіяльності, занять спортом. Викладачі постійно використовували мережу Інтернет для інформаційної підтримки професійного становлення іноземних студентів, підвищення їхнього культурного й загальноосвітнього рівнів тощо. Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів була організована система спостережень, діагностичний моніторинг та спільне обговорення результатів діагностики, постійне неформальне спілкування тьюторів, психологів, педагогів зі студентами.

Висновки. Реалізація розробленого психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів довела свою ефективність і дозволила зробити цей процес педагогічно керованим і коригованим. До перспективних напрямів подальших наукових досліджень відносимо розробку моделі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ, організаційно-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до науково-дослідної діяльності.

Список використаних джерел

1. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.

2. Бережнова Л.Н. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете / Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский // Вестник Московского ун-та. Серия «Педагогич. образование». – 2003. – № 2. – С. 56–62.

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Деловая книга, 2003. – 336 с.

4. Казанцева А.А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в вузе / А.А. Казанцева // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 157–161.

5. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О.А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2002. – 435 с.

6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1999 – 240 с.

7. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности. автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев; Санкт-Петербург гос. ун-т. – СПб., 1992 – 16 с.

References

1. Bytianova, M.R. (2001). *Sotsialnaia psikholohiia: nauka, praktika i obraz myslei* [Social Psychology: science, practice and way of thinking]. Moscow, EKSMO-Press Publ., 576 p. (In Russian).

2. Berezhnova, L.N. & Bohoslovskii, V.I. (2003). *Polifunktsionalnost soprovozhdeniia razvitia v pedahohicheskom universitete* [Polyfunctionality of development support in the Pedagogical University]. *Vestnik Moskovskoho universiteta. Pedahohicheskoe obrazovanie* [Bulletin of Moscow University. Pedagogical Education], no. 2, pp. 56-62 (In Russian).

3. Zeer, E.F. (2003). *Psikholohiia professii. 2-e izd., pererab., dop.* [Psychology of professions]. Moscow, Delovaia kniha Publ., 336 p. (In Russian).

4. Kazantseva, A.A. (2012). *Niutorskoe soprovozhdenie protsessa adaptatsii inostrannykh studentov v vuze* [Tutor support of the process of adaptation of foreign students in the university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], no. 10, pp. 157-161 (In Russian).

5. Leontovich, O.A. (2002). *Russkie i amerikantsy: paradoksy mezhkulturnoho obshcheniia* [Russians and Americans: paradoxes of intercultural communication]. Volhohrad, Peremena Publ., 435 p. (In Russian).

6. Ovcharova, R.V. (1999). *Prakticheskaia psikholohiia v nachalnoi shkole* [Practical psychology in primary school]. Moscow, Tvorcheskii tsentr "Sfera" Publ., 240 p. (In Russian).

7. Sliusarev, Yu.V. (1992). *Psikholohicheskoe soprovozhdenie kak factor aktivizatsii samorazvitiia lichnosti. Avtoref. kand. psikhol. nauk* [Psychological support as a factor in the activation of self-development of the individual. Abstract of cand. psychol. sci. diss.]. Sankt-Peterburh, 16 p. (In Russian).

В статье раскрыта сущность психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов во время обучения в украинских вузах. Акцентировано внимание на понятиях «сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение». Показано, что составляющими психолого-педагогического сопровождения являются процессы психологической и педагогической поддержки, помощи со стороны «сопровождающих» педагогов. Определены ведущие функции психолого-педагогического сопровождения (возобновляющая, компенсирующая, стимулирующая, коррекционная, социализирующая), этапы, формы и методы психолого-педагогической поддержки иностранных студентов.

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, иностранные студенты, тьютор.

The article is devoted to describing the essence of psychological and pedagogical support of foreign students' adaptation for studying in Ukrainian higher educational institutions. Special attention has been paid to the concepts of "support" and "psychological and pedagogical support". It has been shown that the processes of psychological and pedagogical assistance from supporting pedagogical staff are the components of psychological and pedagogical support. The leading functions of psychological and pedagogical support (renewing, compensating, stimulating, correcting, socializing) as well as stages, forms and methods of psychological and pedagogical assistance for foreign students have been determined.

Key words: support, psychological and pedagogical support, foreign students, tutor.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-74-78

УДК 159.923

О.А. ДНІПРОВА,
кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Т.В. ЄРМОЛАЄВА,
старший викладач кафедри педагогіки та психології, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА НАДМІРНОЇ ВАГИ У ЛЮДИНИ

У статті висвітлюються результати дослідження взаємозв'язку самооцінки та надлишкової ваги в людини. Порівняльний аналіз результатів дослідження самооцінки в людей, що мають надлишкову та нормальну вагу, виявив, що такий зв'язок існує. Результати дослідження довели, що в людини із зайвою вагою виражена мотивація соціального схвалення, що говорить про низьку самооцінку.

Ключові слова: самооцінка, зайва вага, закритість, впевненість у собі, залежність, дієта.

Постановка проблеми. За останні 20–30 років у сучасній культурі ідеал жіночої статури змістився з «чуттєвої» округлої форми в бік більш худорлявої, спортивної. Загальна естетична виразність образу і, зокрема, ступінь відповідності його фізичної зовнішності ідеалам краси значною мірою впливає на формування в людей думки про їх особистісні якості [1, с. 112]. Зазначено, що ставлення до людей із зайвою вагою більш негативне, ніж до людей з органічними дефектами, оскільки багато хто розглядає ожиріння як дефект, викликаний лінню, слабким контролем над імпульсами, чи неприйняттям рекомендацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідники зробили висновок, що в наш час ожиріння розглядається як «соціальне тавро», яке породжує негативне ставлення до зовнішності й особистості людини, що має надлишкову вагу, і вкрай важко сприймається людиною. Сама по собі зайва вага не викликає психологічних проблем, але соціальні забобони, пов'язані з надлишковою вагою, можуть призвести до формування таких особливостей, як комплекс неповноцінності, низька самооцінка [2, с. 416]. Для людини, що стурбована проблемою надмірної ваги, характерний взаємозв'язок підвищеної чутливості до харчових стимулів з емоцією роздратування, а також з фіксованими негативними переживаннями, обумовленими уявленнями про несхвалення і критичне ставлення до них з боку оточуючих. Коли розмір і фігура визначають вибір в їжі, головна турбота людини – це турбота про висновки й думки інших людей з приводу власної зовнішності і повноцінності [3, с. 36].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На теперішній час, незважаючи на певну кількість досліджень стосовно психологічного стану осіб, що мають надлишкову вагу, вивчення самооцінки цих осіб потребує подальшого дослідження.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є виявлення взаємозв'язку самооцінки й надлишкової ваги в людини. Нами зроблено припущення, що жінки з надлишковою вагою мають більш низьку самооцінку, ніж жінки з нормальною масою тіла.

Викладення основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося в центрі краси й здоров'я. У дослідженні взяли участь 51 жінка віком від 25–55 років. Випробувана група складалася з 30 жінок, що мають надлишкову вагу за показниками індексу маси тіла (від 25 до 30 і вище (маса тіла / зріст у квадраті). Усі 30 випробуваних звернулися в центр краси з метою схуднення. Контроль-

© *О.А. Дніпрова, Т.В. Єрмолаєва, 2017*

на група складалася з 21 жінки, які мають нормальну вагу, що підтверджено шляхом обчислення індексу маси тіла (від 20 до 25). Для дослідження самооцінки була обрана «Методика дослідження самоставлення (МДС) С.Р. Пантелєєва» [4, с. 112; 5, с. 32]. Після проведення тестування за допомогою розрахунку t-критерію Стьюдента та F-критерію Фішера зроблено висновок, що за показником «закритість» існують статистично достовірні відмінності в рівні (середніх значеннях) між двома групами. Також існують статистично достовірні відмінності в розподілі (дисперсіях) таких показників, як «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення (рис. 1).

Узагальнюючи дані гістограми (рис. 1), можна зробити висновок, що рівень закритості статистично достовірно вищий у групі досліджуваних з надлишковою вагою. Це пояснюється тим, що закритість визначає перевагу однієї із двох тенденцій: або конформності, вираженої мотивації соціального схвалення, або критичності, глибокого усвідомлення себе, внутрішньої чесності й відкритості. У нашому випадку саме велике значення стенів 8-10 означає: «виражена захисна поведінка, бажання відповідати загальноприйнятим нормам поводження й взаємин з оточуючими людьми».

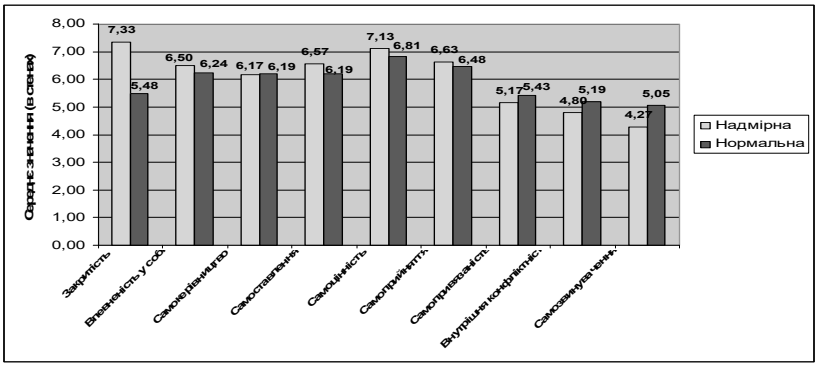

Рис. 1. Порівняння показників ставлення до себе у двох групах за середніми значеннями

Людина схильна уникати відкритих відносин із самою собою. Причиною може бути або недостатність навичок рефлексії, поверхневе бачення себе, визнання існування особистісних проблем». Вибіркове ставлення людини до себе; подолання деяких психологічних захистів при актуалізації інших, особливо в критичних ситуаціях [7]. Можна припустити, що ті досліджувані, які, звернулися в центр здоров'я й краси до дієтолога для того, щоб «скинути» зайві кілограми, мають виражену захисну поведінку, та бажають відповідати загальноприйнятим нормам і моделям взаємин з оточуючими людьми, а отже, й зовні відповідати канонам суспільства.

Закрита людина може уникати спілкування, віддавати перевагу самотності. Багато хто з пацієнтів, які звертаються до дієтолога, не говорять близьким людям, що вони хочуть схуднути і благають так розробити меню, щоб цього не помітили інші члени родини або співробітники. Закритість також може проявлятися як внутрішнє прагнення стати непомітним для навколишніх людей, не привертати до себе увагу. Звідси броня – надлишкова вага. Вони ніби ховаються за нею, знімаючи із себе відповідальність. Закритій людині нелегко встановлювати контакти з оточуючими людьми, особливо довгострокові дружні відносини. Насправді багато хто з пацієнтів скаржиться на вороже ставлення до них близьких та знайомих людей. Їм здається, що всі навколо їм заздрять. Багато серед них таких, що не мають друзів. А іноді саме спілкування з друзями допомагає поглянути на життєві проблеми з оптимізмом і дає можливість побачити світ в іншому світлі і тим самим підвищити самооцінку. Закритість, як і низька самооцінка, легко може перейти в депресію, так само вона здатна створити психічне, фізичне й соціальне відчуження. Людина усвідомлено або неусвідомлено «закрилася» від зовнішнього світу, установила захист. А зайва вага, як відомо, це – психологічний захист. За допомогою зайвої ваги людина уникає проблем, яких не бажає визнавати [8]. За результатами розрахунку t-критерію Стьюдента бачимо, що 8 із 9 показників не мають достовірної відмінності в рівні (середніх значеннях) між двома групами. Але після аналізу результатів зрозуміло, що такі показники, як «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення», мають статистично достовірні відмінності в розподілі (дисперсіях) (рис. 2–5).

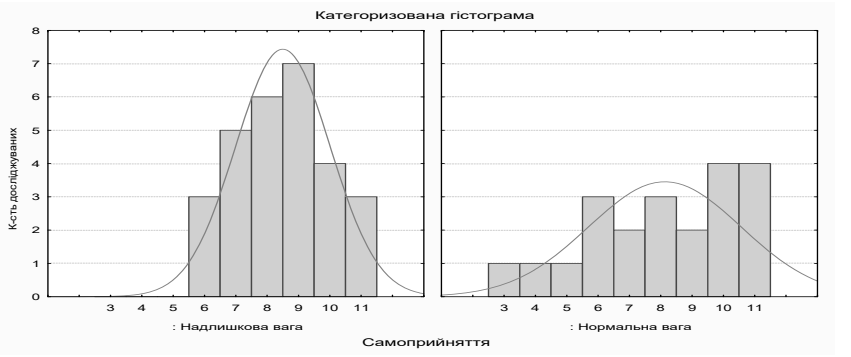

Рис. 2. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «впевненість у собі»

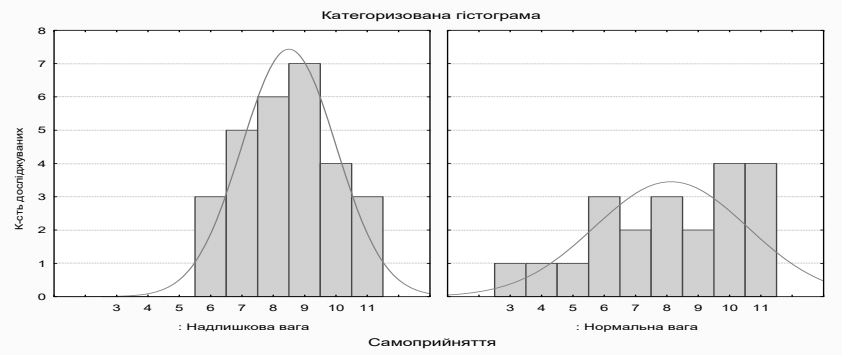

Рис. 3. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самоприйняття»

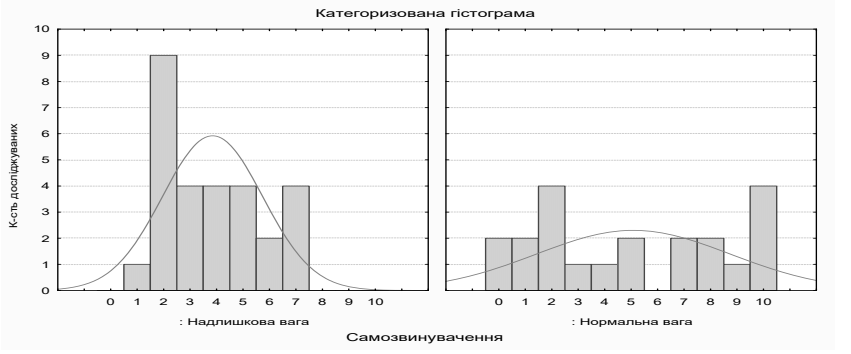

Рис. 4. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самозвинувачення»

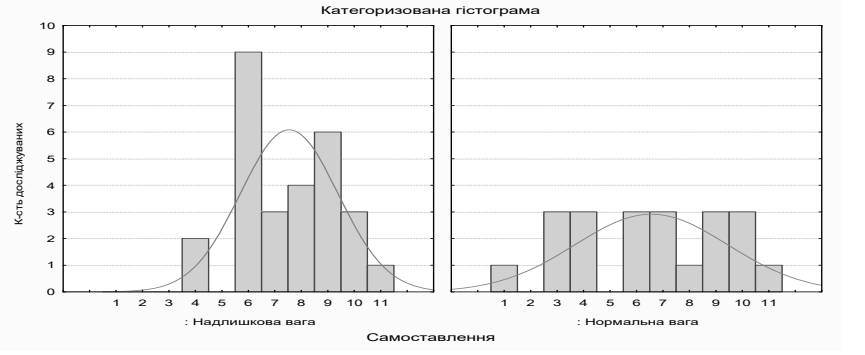

Рис. 5. Порівняння розподілу (дисперсій) у двох групах за показником «самоставлення»

З діаграм ми бачимо, що дисперсія показників «впевненість у собі», «самоставлення», «самоприйняття» та «самозвинувачення» більша в групі з нормальною вагою. Цей результат можна пояснити таким чином: на питання, які стосуються цих показників, люди з нормальною вагою тіла, відповідають більш незалежно. А люди, що мають надлишкову вагу, бажають здаватися кращими, ніж насправді, і дають відповіді соціально бажані, окрім того люди із зайвою вагою більш закриті, що підтверджує їх низьку самооцінку.

Додатково для дослідження була обрана «Методика кольорових метафор» І.Л. Соломіна (застосовувалася тільки до випробуваної групи) [6, с. 159–168]. Оскільки вона не була головною, розглядалися вибірково такі поняття: «надлишкова вага», «моє тіло», «дієта», «залежність», тобто ті поняття, що стосуються безпосередньо людей, які мають зайву вагу і бажають її позбутися.

Відношення, мотиви, поняття, пов'язані одним кольором, є непрямим показником їх суб'єктивної подібності, тобто між ними є щось загальне для людини, і вона ставиться до них однаково. Поняття «моє тіло» в 30% визначається однаковим кольором з такими мотивами і відношеннями, як конкуренція, конфлікт, сум. Можна припустити, що людина із зайвою вагою постійно порівнює своє тіло з іншими, тобто конкурує з кимось, від цього конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальнім, тобто між тілом, яке має людина, та бажанням мати більш привабливе тіло, ніж своє. Таке поняття, як «зайва вага» майже в 75% збігається за кольором з категоріями «конфлікт», «стрес», «невдача», «роздратованість», і «депресія». Також було досліджено поняття «залежність». За кольором воно однакове з поняттями депресії, неприємностей, роздратованості та суму. Залежну людину затягують її слабкості. По суті, людина стає бранцем власних помилок і бажань, вона перестає бути самою собою й потрапляє під вплив чого-небудь або кого-небудь на неї, наприклад засобів масової інформації, суспільства, які нав'язують ідеали стрункої фігурі. Людина сприймає це як своє бажання, а насправді воно нав'язане їй ззовні, звідси непояснена для неї депресія, роздратованість. І, нарешті, дуже цікаві результати дослідження такого поняття, як «дієта». Воно збігається за кольором з категоріями «задоволення», «зміни», та «майбутнє». 60% досліджених «забарвили» ці поняття одним кольором. Те, що дієту пов'язують зі змінами, насамперед свідчить про сподівання людини на те, що після застосування дієти все зміниться, і її особисте життя у майбутньому стане кращим. Людина вважає, що зі зміною зовнішності вона може стати щасливою, що станеться диво, і всі навколо почнуть зовсім по-іншому ставитися до неї. Аналізуючи отримані дані стосовно такого поняття, як «задоволення», можна припустити, що людина отримує його від дієти, тому що передбачає гарні наслідки від цього процесу. Можливо, людина отримує його від того, що може хоч деякий час щось контролювати, і таким чином в неї підвищується впевненість у собі і, як наслідок, самооцінка.

Обом групам також пропонувалося відповісти на запитання в довільній формі (авторська методика). Невеличкий опитувальник теж трохи доповнив і підтвердив вже отриману інформацію. Цікаво, що в людей з нормальною вагою відповіді на запитання, які стосуються їхнього сприйняття іншими людьми, в більшості негативні. Люди, що мають зайву вагу, навпаки відповіли практично на 90% позитивно.

Висновки з дослідження. Незважаючи на те, що розбіжності в самооцінці людей з надлишковою вагою та нормальною вагою несуттєві, гладкі люди більш орієнтовані на думку інших. Результати дослідження довели, що в людини із зайвою вагою виражена мотивація соціального схвалення, що говорить про низьку самооцінку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці корекційних програм для досліджуваної категорії осіб.

Список використаних джерел

1. Марилов В.В. Роль психотерапии в комплексном лечении больных нервной анорексией / В.В. Марилов // Проблемы теоретической и клинической медицины развитых стран. – М.: Мысль, 1995. – 112 с.

2. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.

3. Креславський Є.С. Надлишкова маса тіла та спосіб фізичного «Я» / Є.С. Креславський // Питання психології. – 1987. – № 2. – 123 с.

4. Пальм Г.А. Психодиагностика: учебное пособие / Г.А. Пальм. – Д.: Изд-во ДУЭП, 2010. – 264 с.

5. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантилеев. – М.: СМЫСЛ, 1993. – 32 с.

6. Соломин И.Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации / И.Л. Соломин // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 159–168.

7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 18 с.

8. Райли Д. Прекрати переедать / Д. Райли. – СПб.: Питер, 2007. – С. 36–87.

References

1. Marilov, V.V. (1995). *Rol psikhoterapii v kompleksnom lechenii bolnykh nervnoi anoreksiei* [The role of psychotherapy in the treatment of patients with anorexia nervosa]. Moscow, Mysl Publ., 112 p. (In Russian).

2. Ilin, E.P. (2005). *Psikhofiziolohiia sostoianii cheloveka* [Psychophysiology of the human condition]. Sank-Peterburh, Piter Publ., 416 p. (In Russian).

3. Kreslavskii, E.S. (1987). *Nadlyshkova masa tila ta sposib fizychnoho "Ya"* [Overweight and the modus of physical "I"]. *Pytannia psykholohii* [Questions of Psychology], no. 2, pp. 123 (In Ukrainian).

4. Palm, H.A. (2010). *Psikhodiahnostika* [The psychodiagnostics]. Dnepropetrovsk, DUEL Publ., 264 p. (In Ukrainian).

5. Pantileev, S.R. (1993). *Metodika issledovaniia samootnoshenia* [Technique of research of self-attitude]. Moscow, Smysl Publ., 32 p. (In Russian).

6. Solomin, I.L. (2008). *Metodika psikhosemanticheskoi ekspress-diahnostiki motivatsii* [Methodology of psychosemantic express diagnostics of motivation]. *Shkolnye tekhnolohii* [School technologies], no. 1, pp. 159-168 (In Russian).

7. Leontev, D.A. (1992). *Metodika izucheniia tsennostnykh orientatsii* [Technique of studying of the value orientations]. Moscow, Smysl Publ., 18 p. (In Russian).

8. Raili, D. (2007). *Prekrati pereedat* [Stop overeating]. Sank-Peterburh, Piter Publ., pp. 36-87 (In Russian).

В статье освещаются результаты исследования взаимосвязи самооценки и избыточного веса у человека. Сравнительный анализ результатов исследования самооценки у людей, имеющих избыточный и нормальный вес, показал, что такая связь существует. Результаты исследования доказали, что у человека с лишним весом выражена мотивация социального одобрения, что свидетельствует о низкой самооценке.

Ключевые слова: самооценка, лишний вес, закрытость, уверенность в себе, зависимость, диета.

The results of researching interrelation between people's self-esteem and overweight are presented. Comparative analysis of the results of self-esteem of overweight people and normal weight people showed that such an interrelation exists. The results of the study proved that overweight people have evident motivation for the social approval that demonstrates their low self-assessment.

Key words: self-assessment, overweight, self-closure, self-confidence, dependence, diet.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-79-83

УДК 37.011.31

С.М. НАДТОЧІЙ,
вчитель української мови та літератури першої категорії,
Глухівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті розкривається специфіка формування соціокультурної компетентності вчителів словесності. Наведено аналіз поняття соціокультурної компетентності учителів, яка передбачає знаходження відповідної моделі поведінки у полікультурному світі.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, словесник, учитель української мови та літератури.

Актуальність статті. Сучасний учитель української мови та літератури повинен усвідомлювати свою виняткову роль у формуванні в учнів національної свідомості, активної громадянської позиції, високої моралі, естетичних смаків та ціннісних орієнтацій.

Поняття соціокультурної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури вивчали О.Ф. Усик, Т.В. Мельник, Л.О. Попова та ін.

Метою статті є з'ясування специфіки формування соціокультурної компетентності вчителів словесності.

Концептуальний біном «соціокультура» охоплює єдність і взаємозумовленість культури і суспільства. Вихідною позицією утвердження соціокультурного підходу в гуманітарній галузі є позиція П. Сорокіна стосовно того, що «будь-яка соціальна людська група обов'язково з'являється як феномен культури, а будь-який реально існуючий феномен культури завжди є й соціальним феноменом [3]. Таким чином, різні категорії – „культурний" й „соціальний" – невіддільні один від одного в емпіричному соціокультурному світі людини».

При соціокультурному підході увага зосереджується на людині активній (*homo activus*) як багатовимірній біосоціокультурній істоті та суб'єкті діяльності, на моральності людини, що становить основу будь-якої культури.

Сьогодні є незаперечною аксіомою, що все живе розвивається у системі двох взаємодіючих складових: спадковості та середовища. Для людини середовищем виступає природа (екологічний вплив), культура як «друга олюднена природа», а точніше дійсність, суспільство (вплив соціального середовища). Світ природи, за твердженням філософів, – це предмет її виробничої та *соціокультурної* діяльності, спрямованої на забезпечення матеріальних і духовних умов людського життя.

Поняття «соціокультура» позначає специфічну реальність, де в конкретний історичний час здійснює свою життєдіяльність певний соціальний суб'єкт в історично сформованому культурному середовищі. Зміст цього поняття включає як особливості певного соціуму, так і культури в конкретний історичний час й у певному просторі.

Соціокультура виступає як середовищний культурно-історичний фактор, але сам соціальний суб'єкт виступає як носій соціокультури, яка є однією з екзистенціальних умов його життєдіяльності.

© *С.М. Надточій, 2017*

Соціокультуру слід визнати як ймовірну, оскільки кожний соціальний суб'єкт на рівні свого буття у сучасній ситуації завжди стоїть перед вибором того чи іншого варіанта зі спектра можливостей та відповдіальності за наслідки цього вибору.

Використання поняття «соціокультура» дозволяє забезпечити соціокультурний баланс між культурними та соціальними компонентами, багатофакторний підхід до вивчення сучасності та уникнути виключно соціального та культурного детермінізму.

Використання поняття «соціокультура» у різних соціально-гуманітарних науках обумовлюється тим, що соціальна й культурна сфери життєдіяльності суспільства мають певну самостійність, але нерозривно пов'язані між собою. Вони є обов'язковими умовами й продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що виступає як соціальний суб'єкт – носій соціальних характеристик і дій, виробник культурних цінностей.

Будь-яка соціокультура – це закономірне утворення, наслідок діяльності людини, у процесі якої продукуються духовні значення, норми та цінності, що об'єднують, згуртовують людську спільність у суспільство. Регулювання етнокультурної інформації відбувається за допомогою стереотипів – своєрідних першооснов, з яких побудована вся культура етносу, без них не існує культура, у тому числі й сучасна. Вони є узвичаєними формами людської діяльності, своєрідними зразками для наслідування, що виникли на основі багатовікового громадського досвіду.

Людська культура не може існувати поза людською діяльністю, характер якої, у свою чергу, зумовлюється рівнем культури людини, яка тісно пов'язана з проблемою дотримання ідеалів як духовних регуляторів внутрішнього світу людини і зовнішніх її проявів, власне вихованості.

Н. Яблокова відзначає, що «у понятті „соціокультурне" особливим образом синтезуються „соціальне" й „культурне", соціумні й культурно-історичні компоненти» [6, с. 204].

Як слушно зауважують Є.П. Голобородько та Л.П. Марецька, соціокультурна компетентність є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, мови, усвідомлення своєї особистості з позицій тих культурних характеристик, які заохочуються в цьому соціумі [1, с. 77]. Соціальний і культурний компоненти соціокультурної компетентності характеризуються взаємовпливом, за допомогою якого відбувається формування соціокультурної компетентності особистості. Важливим аспектом освіти, що спрямована на розвиток соціокультурної компетентності вчителя української мови, є визначення ключових компетенцій, які зумовлюють структуру соціокультурної компетентності словесника і формуються під час навчання його у вищому навчальному педагогічному закладі, під час педагогічної діяльності, підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти. Соціокультурна компетентність учителя української мови включає низку компетенцій – мовну, соціальну, загальнокультурну, інтелектуальну, громадянську, інформаційну, етичну та життєву.

Особливого значення набувають етнонаціональні засади соціокультурного простору.

Регулювання етнокультурної інформації відбувається за допомогою стереотипів – своєрідних першооснов, з яких побудована вся культура етносу, без них не існує культура, у тому числі й сучасна.

Усна народна творчість є фундаментальним компонентом культурної детермінації українців, нашої художньо-духовної спадщини. Вивчаючи феномен народного мислення і народної мови, О. Потебня називав народну творчість сутнісним втіленням єдиного для людини та природи символічного (знакового) світу [2]. З цієї точки зору для узгодження поглядів старшого й молодшого поколінь, для відповідного виховного впливу мають виступати тільки визначальні цінності, що набули історичного значення. Найбільш послідовним носієм цих цінностей є народна мудрість.

Народне мистецтво слова продукує безліч проективних моделей, що сприяють прогнозуванню варіантів вирішення соціально-етичних завдань за типових обставин. Ці ситуації, що містять елементи кодування соціальної інформації, у специфічній формі містяться в народних творах. Мистецтво слова, являючи собою певну життєву ситуацію, досвід переживань, почуттів, вражень, сприймається як невід'ємна частина духовного світу суб'єкта, якщо воно стає ніби продовженням життя особистості, включається у нього необхідною складовою.

Мова і культура настільки взаємопов'язані поняття, що існування одного з них виявляється неможливим без існування іншого. Взаємопроникнення мови і культури в сучасних науках не викликає жодних заперечень. Мова – носій, сховище, дзеркало культури. У ній відображається не лише реальний світ, що оточує людину, але й суспільна свідомість народу, його менталітет, національний характер, система цінностей, світовідчуття, світогляд. Мова – «скарбниця і засіб передавання позамовного колективного досвіду» [5, с. 47], засіб відтворення оточуючої нас дійсності. Це знаряддя, інструмент культури, інструмент пояснення і вираження культури певної соціальної спільноти, своєрідний місточок між поколіннями пращурів та нащадків [4, с. 10–11].

Культуротворча функція є одним з найважливіших механізмів соціального розвитку, провідним критерієм розвиненого дитинства. Основними лініями соціального розвитку слід визнати такі: соціалізація як процес залучення до соціальної культури, її інтеріоризації, що забезпечує соціальну адаптацію індивіда в суспільстві, та індивідуалізація як процес становлення універсальних соціальних здібностей, що характеризують ступінь соціальної самості індивіда, реалізації його культуротворчої функції.

Культура у процесі соціокультурного виховання перетворюється у зміст діяльності дитини. Однак вона не стає суб'єктом суто дидактичного інтересу, а набуває об'єктивно нової функції матеріалу, за допомогою якого дитина і здійснює орієнтацію в галузі соціальних відносин.

Мета соціокультурного виховання полягає у формуванні здатності дитини до активного функціонування в конкретній соціальній ситуації при забезпеченні розвитку особистості як неповторної індивідуальності.

Процес соціокультурного виховання – це досягнення рівноваги між особистістю й соціокультурним середовищем, процес динамічний відповідно до безперервного суспільного розвитку. Виховання як складова соціалізації на сьогодні покликана створювати спеціальне середовище, найбільш ефективну для розвитку особистості ситуацію, яка б сприяла прояву її соціальної активності в процесі усвідомлення навколишнього світу, яке переростає в індивідуальне ставлення до його реалій.

Таким чином, соціокультурний розвиток особистості дитини може бути поданий як процес входження в культуру, у нове соціальне середовище й інтеграції в ньому, що здійснюється в певній соціальній ситуації розвитку. Система освіти й виховання як соціальний інститут, що забезпечує соціокультурне становлення нових поколінь, покликана враховувати особливості взаємин особистості й суспільства, бути спрямована на інтелектуальний розвиток особистості й освоєння соціокультурного досвіду, що обумовлює підвищення ресурсу життєздатності дитини й суспільства в цілому.

Усе вищевказане свідчить, що мова не може існувати поза культурою і суспільством. Вивчення мови без вивчення культури – безперспективна справа, адже воно (вивчення) перетворюється на рутинний процес оволодіння мертвою мовою: оволодіння прагматичними формами і лексикою. Оскільки мова перебуває в тісному взаємозв'язку з культурою країни, де нею спілкуються, розуміння цієї культури є важливим чинником досягнення розуміння самої мови, і, відповідно, оволодіння цією мовою є засобом і підґрунтям оволодіння культурою.

На відміну від офіційної, народна педагогіка ніколи не абстрагує, не ідеалізує чи ідеологізує об¢єкт впливу. Тому й фольклор із суто педагогічною спрямованістю, виразним дидактичним, настановчим звучанням – це твори реалістичні, звернені до реального, масового, типового адресата. Типовість образу персонажа народного твору, відповідність його поведінки загальноприйнятим і утверджуваним народною мораллю нормам, які найбільше відповідають психо-естетичним особливостям і громадському устрою життя українського народу, мають забезпечувати і відповідний виховний вплив на підростаючі покоління.

Сучасні педагогіка, психологія і культурологія невпинно зближуються, необхідно взаємодоповнюючись, не перестаючи бути самодостатніми дисциплінами при пізнанні світу людини. Але оскільки у людській психіці, в людському світобаченні нема нічого надприродного без того, щоб одночасно не бути соціокультурним, так само і соціокультура ніколи не втратить своєї природної основи.

Отже, соціокультурне виховання на сьогодні має достатні методологічні основи для свого розгортання на базі сучасних розробок у галузі вітчизняної філософії, соціології, культурології,

психології, педагогіки й етнопедагогіки. Воно має становити синтетичний процес, який поєднує у собі основні ознаки патріотичного, національного, морального, громадянського й інших видів виховання шкільної молоді, соціально-виховні концепції яких мають бути також похідними від світоглядних уявлень і моделей життєтворчості, вироблених українським народом. Соціокультурне виховання органічно пов'язане з навчанням, освітою, психологічною підготовкою особистості, самоосвітою. Це єдиний, комплексний, інтегративний, багатофункціональний процес, що передбачає функціонування всього наявного арсеналу виховних засобів і можливостей з метою загальнокультурного, морального, соціального формування й розвитку особистості. В освітньому процесі дитина, насамперед, визнається як духовна особистість, що передбачає не лише озброєння її теоретичними знаннями, а й формування готовності до реалізації себе у практичній діяльності, до співіснування у людському суспільстві. За своєю сутністю соціокультурна компетентність учителів словесності – це інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у вищому навчальному закладі. Соціокультурна компетентність є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, мови, усвідомлення своєї особистості з позицій тих культурних характеристик, які заохочуються в цьому соціумі.

Список використаних джерел

1. Голобородько Є.П. Роль післядипломної освіти в розвитку соціокультурної компетентності вчителів української мови / Є.П. Голобородько, Л.П. Марецька // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 16. – С. 77–81.

2. Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М., 1989. – 624 с.

3. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. – СПб.: Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2000. – 1054 с.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 264 с.

5. Томахин Г.Д. Лексика с культурным компонентом значения // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 6. – С. 47–50.

6. Яблокова Н.И. Социальный субъект: генезис, сущность и факторы становления. – М.: Станкин, 2009. – С. 204.

References

1. Holoborodko, E.P. & Maretska, L.P. (2012). *Rol pisliadyplomnoi osvity v rozvytku sotsiokulturnoi kompetentnosti vchyteliv ukrainskoi movy* [The role of registration in the development of social and cultural competence in the Ukrainian language]. *Pedahohichnyi almanakh* [Pedagogical almanac], issue 16, pp. 77-81 (In Ukrainian).

2. Potebnia A.A. (1989). *Slovo i mif* [Word and myth]. Moscow, 624 p. (In Russian).

3. Sorokin, P. (2000). *Sotsialnaia i kulturnaia dinamika: issledovanie izmenenii v bolshikh sistemakh iskusstva, istiny, etiki, prava i obshchestvennykh otnoshenii* [Social and Cultural Dynamics: Investigating Changes in Large Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Public Relations]. Sankt-Peterburh, Russkii Khristianskii institute Publ., 1054 p. (In Russian).

4. Ter-Minasova, S.H. (2000). *Yazyk i mezhkulturnaia kommunikatsiia* [Language and intercultural communication]. Moscow, Slovo Publ., 264 p. (In Russian).

5. Tomakhin, H.D. (1980). *Leksika s kulturnym komponentom znacheniia* [Vocabulary with a cultural component of meaning]. *Innostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], no. 6, pp. 47-50 (In Russian).

6. Yablokova, I.I. (2009). *Sotsialnyi subekt: henezis, sushchnost i factory stanovleniia* [Social subject: genesis, essence and factors of formation]. Moscow, Stankin Publ., 204 p. (In Russian).

Статья посвящена специфике формирования социокультурной компетенции преподавателей литературы. Представлен анализ концепции социокультурной компетенции преподавателей, которая включает в себя поиск соответствующего поведения в многокультурном мире.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, словесник, учитель украинского языка и литературы.

The specifics of forming sociocultural teacher's competence are presented in the article. The analysis of the concept of sociocultural teacher's competence is given and it includes searching for a corresponding model of behaviour in the multicultural world.

Key words: sociocultural competence, philologist, teacher of Ukrainian language and literature.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-84-89

УДК 37.015.3

І.В. ОЛІЙНИК,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Ю.М. НОЖЕНКО,
магістрант кафедри педагогіки та психології, Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті висвітлено основні погляди науковців щодо визначення поняття «готовність до школи»; визначено основні передумови психологічної готовності до шкільного навчання. Розглянуто компоненти психологічної готовності дітей до школи та основні аспекти сформованості необхідних передумов навчальної діяльності.

Ключові слова: шкільне навчання, психологічна готовність, психічні процеси, формування мотивів, діагностика розвитку.

Постановка проблеми. XXI ст. висуває високі вимоги життя до організації виховання і навчання, змушуючи шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи, спрямовані на приведення методів навчання у відповідність до вимог життя.

Формування психологічної готовності дитини до навчання в школі є одним з важливих завдань дошкільного виховання.

З вирішенням цієї проблеми пов'язане визначення цілей і принципів організації навчання і виховання в дошкільних установах.

Основним завданням психологічного супроводу діяльності в дошкільному закладі, є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для повноцінного розвитку і становлення соціально успішної особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Готовність дитини до навчання в школі – предмет численних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, таких як О.В. Запорожець, Н.О. Головань, В.В. Давидов, А. Керн, С. Штребель, Я. Йірасек та ін.

Над питаннями психологічної готовності до шкільного навчання працювали такі вчені: Л.С. Виготський, Л.І. **Божович, Д.Б. Ельконін, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, Н.І. Гуткіна, Н.В. Нижегородцева,** В.Д. Шадриков та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути питання психологічної готовності до шкільного навчання, проаналізувати аспекти комунікативної, когнітивної, емоційно-вольової та особистісної готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність до школи – це, перш за все психологічний, емоційний, морально-вольовий розвиток дитини, сформоване бажання вчитися і елементи навчальної діяльності.

Готовність дитини до школи складається з певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції поведінки. На нашу думку, саме довільність поведінки молодшого школяра є центральним моментом, що визначає його готовність до навчання, оскільки вона проявляється як у довільності пізнавальних процесів, так і в системі його відносин до дорослого (вчителя), однолітків і самого себе.

© *І.В. Олійник, Ю.М. Ноженко, 2017*

Феномен шкільної готовності розглядається як багатокомпонентне утворення, тому в науково-педагогічній літературі існує ціла низка визначень цього поняття (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення феномену «готовність до навчання»

Автор	Визначення феномену «готовність до навчання»
Л.І. Божович	Готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку розумової діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра [2, с. 25]
Л.А. Венгер	Готовність до школи – це певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати всі інші елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різний [3, с. 15]. Бути готовим до школи – не означає вміти читати, писати і рахувати. Бути готовим до школи – означає бути готовим всього цього навчитися
О.В. Запорожець	Готовність до навчання в школі являє собою цілісну систему взаємопов'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції дій тощо [8, с. 39]
Л.В. Іщенко	Готовність до школи як психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; це усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я та емоційне благополуччя школяра, труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [7, с. 47]
І.О. Любарська	Готовність до навчання – це важливий підсумок виховання та навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі і сім'ї, визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог обумовлено особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра з її новими обов'язками, до виконання яких вона повинна бути готовою [12, с. 56]

У сучасній психології виділення компонентів шкільної готовності проводиться за різними критеріями і на різних підставах. Деякі автори (Л.А. Венгер, Я.Л. Коломінський, Е.А. Панько та ін.) йдуть шляхом поділу загального психічного розвитку дитини на емоційну, інтелектуальну та інші сфери, а отже, виділяючи інтелектуальну, емоційну готовність тощо [3; 9].

Інші ж автори (Г.Г Кравцов, Е.Е. Кравцова) розглядають систему взаємовідносин дитини з навколишнім світом і виділяють показники психологічної готовності до школи, пов'язані з розвитком різних видів відносин дитини з навколишнім світом. У такому випадку основними сторонами психологічної готовності дітей до школи є:

– довільність у спілкуванні з дорослими;

– довільність у спілкуванні з однолітками;

– адекватно сформоване ставлення до самого себе [11].

Повноцінна готовність дитини до навчання в школі виступає, з одного боку, як своєрідний показник досягнень її особистісного розвитку в дошкільний період, а з іншого – як базовий рівень для освоєння шкільної програми і як показник готовності до прийняття позиції суб'єкта навчальної діяльності (Т.І. Бабаєва, Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, Е.Е. Кравцова та ін.).

Підготовка дітей до школи – завдання комплексне, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один з аспектів цього завдання, але всередині цього аспекту виділяють різні підходи:

– дослідження, спрямовані на формування у дітей дошкільного віку певних умінь і навичок, необхідних для навчання в школі;

– дослідження новоутворень і змін у психіці дитини;

– дослідження окремих компонентів навчальної діяльності та виявлення шляхів їх формування;

– вивчення умінь дитини свідомо підпорядковувати свої дії заданому при послідовному виконанні словесних вказівок дорослого.

Успішне навчання дитини обумовлене прагненням до нового шкільного життя, до «серйозних» занять, «відповідальних» доручень. На появу такого бажання впливає ставлення близьких дорослих до навчання, як до важливої змістової діяльності.

Впливає і ставлення інших дітей, сама можливість піднятися на новий віковий щабель в очах молодших і зрівнятися у становищі зі старшими. Прагнення дитини зайняти нове соціальне становище веде до утворення її внутрішньої позиції. Це характеризується як центральне особистісне новоутворення, що визначає особистість дитини в цілому. Саме воно визначає поведінку і діяльність дитини, всю систему її ставлення до дійсності, до самої себе і навколишніх людей [1].

На думку Д.Б. Ельконіна, важливим елементом готовності до шкільного навчання насамперед є розвиток довільності поведінки, перетворення зовнішнього правила у внутрішню інстанцію.

Під керівництвом Д.Б. Ельконіна було проведено цікавий експеримент, у якому брали участь діти п'яти, шести і семи років. Перед дітьми клали сірники і просили по одному перекладати їх на інше місце. Експериментатор спостерігав за поведінкою підопічних за допомогою прозорого з одного боку дзеркала.

Семирічні діти старанно виконували доручення упродовж тривалого часу. Молодші якийсь час перекладали сірники, а потім починали щось будувати з них. Найменші практично відразу вносили у це заняття власну мету.

Через певний час експериментатор заходив у кімнату і просив дітей попрацювати ще: «Давайте домовимося перекласти ось стільки сірників». Найстаршим цього було досить для продовження монотонної/безглуздої роботи (вони домовилися з дорослим). Дітям середнього дошкільного віку експериментатор додатково говорив: «Я піду, а з тобою Буратіно залишиться». Діти поглядали на Буратіно і робили все правильно. Неодноразове повторення цієї ситуації зумовило те, що надалі вони могли і без Буратіно підкорятися правилу.

Експеримент довів, що виконання дитиною правил ґрунтується на системі соціальних відносин з дорослим. Спочатку правило виконують у присутності дорослого, потім – з опорою на предмет, що замінює дорослого, і, нарешті, правило стає внутрішнім [17].

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини, пов'язаний з новими типом відносин з дорослими і формами діяльності, серед яких провідною стає навчальна. Це складний період у розвитку дитини, вона розпочинає систематичне організоване навчання, що повністю змінює її спосіб життя, статус, поведінку.

Готовність до шкільного навчання – багатокомпонентне утворення, яке потребує комплексних психологічних досліджень. Новоутворенням у дошкільному віці є компоненти готовності до шкільного навчання: комунікативна, когнітивна, емоційно-вольова та особистісна готовність.

Особистісна готовність до школи виражається у ставленні дитини до школи, вчителів і навчальної діяльності, включає також формування у дітей якостей, які допомогли б їм спілкуватися з учителями і однокласниками.

Інтелектуальна готовність передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина має володіти планомірним і розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до досліджуваного матеріалу, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням. Інтелектуальна готовність також передбачає формування у дитини початкових умінь у сфері навчальної діяльності, зокрема вміння виділити навчальне завдання і перетворити його в самостійну мету діяльності [4].

Вольова готовність – це досить високий рівень довільно керованої поведінки, довільної регуляції психічних процесів, дій; оволодіння такою структурою діяльності та поведінки, в якій окреслюються мотиви і мета, мобілізуються зусилля, спрямовується і регулюється психічна активність.

У дошкільному віці, не перевищуючи можливостей дитини, шляхом організації ігор, праці, занять можна сформувати якості довільного управління психічними процесами: увагою, пам'яттю, мовою, а також поведінкою в межах вимог, пропонованих початковою школою. Рівень вольового розвитку у різних дітей різний, але типовою рисою є супідрядність мотивів, що дає дитині можливість управляти своєю поведінкою і необхідна для навчальної діяльності [15].

Ієрархія мотивів надає поведінці дитини певної спрямованості і дозволяє підпорядкувати ситуативні, приватні спонукання більш значущим, стійким цілям і намірам [5].

Дослідник Д.Б. Ельконін, розглядаючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності. При аналізі цих передумов він виділив такі параметри:

– уміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;

– вміння орієнтуватися на визначену систему вимог;

– уміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній формі;

– вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається.

Ці параметри розвитку довільності є частиною психологічної готовності до школи, на них спирається навчання у першому класі [17].

Формування мотивів, які спонукають до навчання, – одна з ліній підготовки дітей до навчання в школі. Мається на увазі виховання дійсної і глибокої мотивації, яка повинна стати спонукальною причиною їх прагнення до набуття знань [9].

Мотиваційна готовність до шкільного навчання складається: з позитивних уявлень про школу; бажання вчитися у школі, щоб дізнатися і вміти багато нового; сформованої позиції школяра.

У мотиваційному плані були виділені дві групи мотивів учіння.

1. Широкі соціальні мотиви учіння або мотиви, пов'язані з потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин.

2. Мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими уміннями, навичками і знаннями.

Найбільш адекватними для навчальної діяльності є навчально-пізнавальні мотиви, які формуються в ході здійснення самої навчальної діяльності і спеціально організованих заходів [10].

На етапі дошкільної освіти важливі: діагностика раннього розвитку; сприяння розвитку пізнавальної сфери, конструктивне ставлення до особистості дитини, її морального розвитку; корекція порушень у розвитку; психологічна підготовка до навчання в школі. Робота психолога має здійснюватися за такими напрямами: робота з дітьми, вихователями та іншими фахівцями дошкільного закладу, батьками [13].

Методики, які застосовуються для діагностики готовності дитини до школи:

1. Експериментальна бесіда щодо виявлення внутрішньої позиції школяра за Т. Нежновою. Метою її є виявлення ставлення дитини до школи.

2. «Виявлення шкільної готовності Керна – Йерасека». Мета цієї методики – виявити сформованість загальних уявлень як ступінь підготовленості до шкільного навчання; виявити рівень розвитку тонкої моторики рук, зорово-рухливої координації, загального інтелектуального рівня, посидючості.

3. Методика «Графічний диктант» (за Д. Ельконіним). Метою цієї методики є дослідження орієнтування у просторі. З її допомогою визначається також уміння уважно слухати і точно виконувати вказівки дорослого, правильно відтворювати заданий напрям лінії. Подібні диктанти можна перетворити в розвиваючу гру, з їх допомогою у дитини розвивається мислення, увага, вміння слухати вказівки.

4. Тест «Четвертий зайвий» (за методикою Д. Ельконіна). Метою цієї методити є виявлення рівня розвитку логічного мислення у дитини.

5. Методика дослідження мотивів навчання М.Р. Гінзбурга. За її допомогою можна визначити рівень сформованості навчальної мотивації і домінуючого мотиву навчання

6. Тест «Збереження кількості» (Ж. Піаже). За допомогою цієї методики можна виявити рівень розвитку оборотних логічних операцій з образами об'єктів, що змінюються одночасно за декількома наочними ознакам, наприклад за величиною і формою, висотою і шириною, кількістю і величиною займаного простору.

Висновки. Таким чином, психологічна готовність до шкільного навчання – цілісне утворення, яке включає в себе достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелекту-

альної сфер і сфери довільності. Відставання в розвитку однієї з них веде за собою відставання в розвитку інших.

За даними психолого-педагогічної науки, успішне навчання у школі можливе лише за умови, що на момент вступу до неї дитина набула відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку, який забезпечує її психологічну готовність до школи. Отже, квінтесенцією всього розвитку дошкільного періоду є психологічна готовність дитини до школи.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 672 с.

2. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному образованию: учеб. пособие / Л.И. Божович. – М: Книга, 1972. – 123 с.

3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Слово, 1994. – 76 с.

4. Вікова психологія: навч. посіб. / за ред. Г.С. Костюка. – К., 2000. – 273 с.

5. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 287 с.

6. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с. – (Руководство практического психолога).

7. Іщенко Л.В. Логіко-математичний розвиток дітей 5–7 років: :навч. посіб. / Л.В. Іщенко. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – 144 с.

8. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37–42.

9. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – М., 1988. – 190 с.

10. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И.Ю. Кулагина; Ун-т Рос. акад. Образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

11. Кравцов Г.Г. Шестирічна дитина. Психологічна готовність до школи / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // 5 серія «Педагогіка і психологія». – 1987.– №5. – С. 32–60.

12. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи: [монографія] / І. Любарська.– К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – 72 с.

13. Мир детства. Дошкольник / под ред. А.Г. Хрипковой; отв. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1979. – 416 с.

14. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. А.И. Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

15. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М., 1991. – 288 с.

16. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.

17. Эльконин Д.Б. Возрастная психология: учеб. пособие / Д.Б. Эльконин. – М.: Альма-Матер, 2005. – 256 с.

References

1. Abramova, H.S. (1999). *Vozrastnaia psikholohiia. 4-e izd., stereotip.* [Age psychology. 4th ed., ster.]. Moscow, Akademiia Publ., 672 p. (In Russian).

2. Bozhovich, L.I. (1972). *Psikholohicheskie voprosy hotovnosti rebenka k shkolnomu obrazovaniiu* [Psychological issues of the child's readiness for schooling]. Moscow, Kniha Publ., 123 p. (In Russian).

3. Venher, L.A. & Venher, A.L. (1994). *Hotov li Vash rebenok k shkole?* [Is your child ready for school?]. Moscow, Slovo Publ., 76 p. (In Russian).

4. Kostiuk, H.S. (Ed.). (2000). *Vikova psykholohiia* [Age psychology]. Moscow, 273 p. (In Ukrainian).

5. Petrovskii, A.V. (1979). *Vozrastnaia i pedahohicheskaia psikholohiia. 2-e izd., ispr. i dop.* [Age and pedagogical psychology. 2nd ed., rev. and add.]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 287 p. (In Russian).

6. Hutkina, N.I. (2000). *Psykholohichna hotovnist do shkoly. 3-e izd., pererab. i dop.* [Psychological readiness for school. 3rd ed., rev. i add.]. Moscow, Akademichnyi proekt Publ., 184 p. (In Russian).

7. Ishchenko, L.V. (2010). *Lohiko-matematychnyi rozvytok ditei 5-7 rokiv* [Logic-mathematical development of children 5-7 years]. Berdiansk, BDPU, 144 p. (In Ukrainian).

8. Zaporozhets, A.V. (1972). *Pedahohicheskie i psikholohicheskie problem vsestoronneho razvitiia i podhotovki k shkole starshikh doshkolnikov* [Pedagogical and psychological problems of comprehensive development and preparation for the school of senior preschoolers]. *Doshkolnoe vospitanie* [Preschool education], no. 4, pp. 37-42 (In Russian).

9. Kolominskii, Ya.L. & Panko, E.A. (1988). *Uchiteliu o psikholohii detei shestiletneho vozrasta* [Teacher about the psychology of children of six years of age]. Moscow, 190 p. (In Russian).

10. Kulahina, I.Yu. (1999). *Vozrastnaia psikholohiia: razvitie rebenka ot rozhdeniia do 17 let. 5-e izd.* [Age psychology: development of a child from birth to 17 years. 5th ed.]. Moscow, URAO Publ., 175 p. (In Russian).

11. Kravtsov, H.H. & Kravtsova, E.E. (1987). *Shestyrichna dytyna, psykholohichna hotovnist do shkoly* [Six-year-old child, psychological readiness for school]. *Pedahohika i psykholohiia* [Pedagogy and psychology], no. 5, pp. 32-60 (In Ukrainian).

12. Liubarska, I. (2011). *Spivpratsia doshkilnoho zakladu i rodyny u konteksti pidhotovky dytyny do shkoly* [Cooperation of the preschool institution and the family in the context of the preparation of the child to school]. Kyiv, NPU im. M.P. Drahomanova Publ., issue 17, 72 p. (In Ukrainian).

13. Khripkova A.H. (Ed.). (1979). *Mir detstva. Doshkolnik* [The world of childhood. Preschooler]. Moscow, Pedahohika Publ., 416 p. (In Russian).

14. Shcherbakova A.I. (Ed.). (1987). *Praktykum po vozrastnoi i pedahohicheskoi psikholohii* [The Workshop on Age and Pedagogical Psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 255 p. (In Russian).

15. Fridman, L.M. & Kulahina, I.Yu. (1991). *Psikholohicheskii spravochnik uchitelia* [Psychological guide of the teacher]. Moscow, 288 p. (In Russian).

16. In I.I. Iliasov & V.Ya. Liaudis (Ed.). (1981). *Khrestomatiia po vozrastnoi i pedahohicheskoi psikholohii* [Anthology on Age and Pedagogical Psychology]. Moscow, MHU Publ., 304 p. (In Russian).

17. Elkonin, D.B. (2005). *Vozrastnaia psikholohiia* [Age psychology]. Moscow, Alma-mater Publ., 256 p.

В статье отражены основные взгляды ученых, касающиеся определения понятия «готовность к школе»; определены основные предпосылки психологической готовности к школьному обучению. Рассмотрены компоненты психологической готовности детей к школе и основные аспекты сформированности необходимых предпосылок к учебной деятельности.

Ключевые слова: школьное обучение, психологическая готовность, психические процессы, формирование мотивов, диагностика развития.

The views of scientists concerning the definition of «readiness for school» are reflected in the article; the principal prerequisites of psychological readiness for school studies are defined. The components of psychological readiness of children for school (communicative, cognitive, emotional and will power, personal) and the principal aspects of forming the necessary prerequisites for educational activities are considered.

Key words: school study, psychological readiness, mental processes, formations of motives, development diagnostics.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-90-94

УДК 159.924.7

М.М. ОЛІЙНИК,
вчитель фізичної культури Комунального закладу освіти «Спеціалізована школа № 129 фізико-математичного профілю» Дніпровської міської ради

РОЛЬ СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

У статті визначено роль фізичної культури у вихованні здорової особистості, здійснено аналіз наукових підходів щодо визначення поняття «рухова активність» та розкрито сутність цього поняття.

Акцентовано увагу на важливості руху для повноцінної життєдіяльності та розвитку дитини. Наведено умови вирішення проблеми оптимізації рухової активності учнів. Наголошено на важливості співпраці та взаємодії школи та сім'ї у процесі фізичної підготовки та запропоновано групи вправ для формування рухової активності дітей в умовах сімейного виховання.

Ключові слова: сім'я, рух, рухова активність, фізична культура, формування рухової активності.

Постановка проблеми. Рух – основний прояв життя і в той же час засіб гармонійного розвитку особистості. Відомо, що в дитячому віці рівень розвитку рухових рефлексів є показником загального стану здоров'я і розвитку особистості; за активністю рухів дитини можна судити про розвиток інших аспектів особистості, зокрема когнітивної сфери та психіки. Рухові здібності дитини розвиваються і удосконалюються відповідно до умов навколишнього простору, тому ступінь рухового розвитку дитини значною мірою залежить від батьків. Серед широкого спектра оздоровчих впливів на організм дитини провідну роль відіграє рухова активність, що постає потужним фактором підвищення адаптивних можливостей організму і його функціональних резервів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Підходи до оцінки рівня фізичного розвитку як важливого показника громадського здоров'я було висвітлено у наукових працях сучасних дослідників (М. Абрамов, А. Рибалко та ін.).

На питанні фізичного виховання особистості, що є важливим компонентом підготовки дитини до активного життя та професійної діяльності, акцентували увагу Е. Аркін, О. Запорожець, Т. Осокіна та ін.

Проблема фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку стала предметом дослідження вчених різних галузей науки, зокрема психологів (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.), педагогів (В. Горіневський, А. Макаренко, П. Лесгафт, А. Онопрієнко, О. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), фізіологів та медиків (І. Аршавський, Г. Апанасенко та ін.).

На необхідності залучення всіх дійових чинників системи фізичного виховання, в тому числі й виховного потенціалу сім'ї, наголошують В. Постовий, С. Жевага, Е. Бондаревський, Л. Мовчан, О. Куц, В. Леонова.

Формулювання мети статті. Питання важливості ролі сім'ї у створені необхідних передумов для рухової активності дітей ще недостатньо досліджені, тому *метою статті* є дослідження питання формування рухової активності дітей в умовах сімейного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сім'я багато в чому визначає ставлення дітей до фізичних вправ, їх інтерес до спорту, активність та ініціативність. Сім'я – перший соціальний інститут, а тому дитина здатна сприймати переконання, модель поведінки батьків, духовні цінності та спосіб життєдіяльності. Значущим у цьому контексті постає залучення дітей до фізичної активності в умовах сімейного середовища.

© *М.М. Олійник, 2017*

Рух є засобом пізнання навколишнього світу, задоволення біологічних потреб організму. Важко переоцінити роль рухової активності в розширенні функціональних можливостей організму, що розвивається, в удосконаленні рухової діяльності.

Формування важливої для життєдіяльності потреби в руховій активності значною мірою залежить від особливостей життя і виховання, від того, наскільки дорослі, що оточують дитину, створюють умови, сприяють освоєнню доступних для певного віку рухів.

Змістом активної діяльності є формування фізичної культури особистості: навчання життєво важливих рухових навичок і вмінь, розвиток фізичних здібностей за допомогою загальнозміцнювальних та загальнорозвивальних вправ [9].

У своїх дослідженнях Е. Вільчковський [2] наголошує, що потреба в руховій активності є важливою умовою повноцінного розвитку дитини у будь-якому віці, а тому важливою складовою сімейного виховного впливу має стати залучення дитини до фізичної культури та спорту, формування активної життєвої позиції та орієнтування на ведення здорового способу життя.

Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора зростання та розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення та удосконалення дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Н. Лебедєва, А. Маркосян, І. Муравов та ін.) [7].

У межах нашого дослідження важливим постає наукове дослідження (С. Грицюк) щодо аналізу сутнісних особливостей прояву розумової втоми в молодших школярів під час навчальної діяльності та вивчення можливостей рухової діяльності як способу запобігання їх утомлюваності [3].

З огляду на вищезазначене умовою нормального розвитку організму виступає рухова діяльність. Саме рухова активність як основа життєзабезпечення організму дитини окреслює її функціональні можливості та працездатність [8, с. 12].

Для розуміння сутності конструкту «рухова активність» здійснимо аналіз наукових поглядів щодо визначення цього поняття.

Рухова активність – природна і спеціально організована рухова діяльність людини, що забезпечує її успішний фізичний і психічний розвиток [6].

Досліджуючи питання педагогічного забезпечення рухової активності, Ю. Ісаєнко розглядає це поняття як сукупність довільно регульованих рухів, що мають умовно-рефлекторну основу, виражаються в прагненні до підтримки життєвої рівноваги організму дитини з навколишнім світом, проявляються в рухових уміннях і фізичних якостях, обумовлених як генетично, так і прищеплених потребами й мотивами [5].

Дослідник Р. Шабунін розглядає рухову активність як суму рухів, що виконуються людиною в процесі щоденної життєдіяльності [4, с. 5]. Автор зазначає, що з позиції фізіології рухи можна поділити на *організовані чи регламентовані* (фізичні вправи на уроках фізкультури, на заняттях під час відвідування спортивних секцій тощо), і *нерегламентовані* (ігри з однолітками, прогулянки тощо) [4, с. 5].

Регламентована рухова активність визначається як сумарний обсяг спеціально обраних фізичних навантажень, що здійснюють цілеспрямований вплив на організм. Нерегламентована рухова активність включає обсяг спонтанно виконуваних рухових дій.

Рухова активність розглядається нами як біологічна потреба організму особистості, від задоволення якої залежить фізичне, психічне, соціальне здоров'я та рівень когнітивного розвитку.

Варто пам'ятати, що рухова активність на різних вікових етапах розвитку особистості не може бути однаковою, оскільки у кожної дитини для кожного віку існують свої індивідуальні особливості.

Тому неправильно виконувані акти, що можуть закріпитися у вигляді стереотипів. Це може стати причиною розвитку функціональної асиметрії м'язів, деформацій опорно-рухового апарату і навіть порушень у розвитку діяльності вегетативної системи [1, с. 159].

З огляду на це необхідно контролювати рухову активність дитини та допомагати їй підбирати адекватні для її віку та індивідуальних особливостей вправи, адже спільна діяльність батьків і дітей у процесі фізичного виховання – важливий чинник згуртування сім'ї, зміцнення морального клімату, створення сімейних традицій, спільних інтересів.

Для дитини набути соціального досвіду, увійти до соціуму, стати особистістю – означає мати перспективу в подоланні бар'єрів в освіті, культурі, фізичному та інтелектуальному розвитку.

Однією з основних умов успішної соціалізації дитини є її здоров'я, розвиток усіх систем життєзабезпечення.

Фізична культура надає всі можливості для задоволення зазначених потреб. У сім'ї, де є розуміння значення рухової активності для повноцінного розвитку особистості дитини, в якій наявне усвідомлене ставлення до здоров'я дитини, батьки самі створюють умови для її розвитку.

Участь сім'ї у розвитку рухової активності дитини є неоціненною, оскільки, на думку багатьох авторів (Д. Фельдштейн О. Захаров, В. Зеньковський та ін.), сім'я є первинною інстанцією соціалізації особистості дитини.

На сім'ю покладається найбільша відповідальність за виховання здорових, витривалих, фізично розвинених і активних дітей.

Серед завдань фізичного виховання в сім'ї та формування рухової активності визначаємо такі:

– збереження і зміцнення здоров'я дитини;

– підвищення рівня фізичної та розумової працездатності;

– загартування організму, підвищення його адаптаційних можливостей;

– розвиток рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості) за рахунок систематичного виконання спеціальних комплексів вправ;

– виховання у дітей стійкого інтересу, потреби до систематичних занять.

Важливо не тільки забезпечити задоволення біологічної потреби дітей в руховій активності, але і спланувати її зміст, орієнтуючись на оптимальне співвідношення різних видів навантажень, підібраних з урахуванням віку, режиму та мети (табл. 1).

Таблиця 1

Поділ рухової активності

Вид навантаження	Мета
Ранкова зарядка	Пробудження. Перехід від сну до стану активності
Динамічні вправи	Розвивають швидкість, точність рухів, силу
Статистичні навантаження	Привчають організм працювати за умови дефіциту кисню, тренують витривалість
Уроки фізичної культури	Навчання прийомам раціональних рухів у процесі бігу, ходьби, стрибків, катання на лижах, ковзанах тощо
Спорт	Забезпечує достатнє денне навантаження на організм. Здатний забезпечити тренувальний ефект

Для формування рухової активності дитини в умовах сімейного виховання пропонуємо декілька груп вправ.

До першої групи входять вправи, спрямовані на вироблення правильної постави. Вправи такого плану є загальнооздоровчими, сприяють нормальному фізичному розвитку.

Другу групу становлять вправи, що містять елементи акробатики. Вони спрямовані на розвиток спритності, гнучкості та швидкості реакції. Щоб забезпечити повну безпеку при виконанні цих рухів, дорослі повинні бути дуже обережні й уважні.

До третьої групи належать рухливі ігри, в яких використовуються ходьба, біг, стрибки тощо. У процесі виконання таких вправ дитина вчиться дотримуватися певних правил, дисципліни, а також вмінню зосереджуватися.

До четвертої групи віднесено вправи з використанням різних предметів на свіжому повітрі або в приміщенні. Сюди належать, наприклад, піднімання по драбинці і гімнастичній стінці, перестрибування через перешкоди. У цих вправах важлива не стільки точність виконання, скільки швидка адаптація до незвичайних умов.

П'яту групу становлять музично-ритмічні вправи, які виховують у дітей граціозність, усвідомлене виконання. Дитина спочатку вчиться слухати музику і розуміти її характер, а потім невимушено поєднує рухи з музичним супроводом.

Отже, щоденні заняття фізичними вправами можна розглядати як тренування, що являють собою формування рухових навичок і розширення функціональних можливостей організму.

Створивши певний режим рухової активності, можна частково регулювати морфофункціональний розвиток організму, впливати на його стійкість до факторів навколишнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Особистий приклад батьків, спільні заняття фізичною культурою та спортом, здоровий спосіб життя – головні складові успіху фізичного виховання в сім'ї. Саме батьки формують у дітей ціннісне ставлення до здоров'я і потребу в систематичних фізичних навантаженнях. Турбота про формування рухових навичок дитини, про досягнення необхідного рівня спритності, швидкості, сили та інших якостей є першочерговим завданням батьків. Варто пам'ятати, що чим міцнішим буде здоров'я дитини, чим кращими будуть її фізичні дані, тим краще вона пристосується до соціальних умов.

Список використаних джерел

1. Вайнер Э.Н. Валеология: учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.

2. Вільчковький Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / Е.С. Вільчковький, О.І. Курок – Суми: Університетська книга, 2008. – 428 с.

3. Грицюк С.А. Рухова активність як засіб подолання розумової втоми молодших школярів / С.А. Грицюк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 2. – С. 402–411.

4. Двигательная активность и реакция вегетативных систем организма младших школьников на физические нагрузки: учебное пособие / отв. ред. Р.А. Шабунин; Свердловский гос. пед. ин-т. – Свердловск: [б. и.], 1981. – 80 с.

5. Исаенко Ю.М. Педагогическое обеспечение двигательной активности детей 3–4 лет в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.М. Исаенко. – Режим доступа: http://www.dissercat. com /content/pedagogicheskoe-obespechenie-dvigatelnoi-aktivnosti-detei-3-4-let-v-usloviyakh-doshkolnogo-o#ixzz2tg0PyPva

6. Оптимальная двигательная активность: учебно-методическое пособие / составители: И.В. Рубцова, Т.В. Кубышкина, Е.В. Алаторцева, Я.В. Готовцева. – Воронеж, 2007. – 122 с.

7. Оптимальна рухова активність – необхідна умова всебічного розвитку дітей. – Режим доступу: http://udnz15.org/optimalna-ruxova

8. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

9. Талигіна О.В. Основи здоров'я: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів / О.В. Талигіна, І.Ю. Кузьміна– Х.: Ранок, 2009 – 176 с.

References

1. Vainer, E.N. (2001). *Valeolohiia* [Valetology]. Moscow, Nauka Publ., 416 p. (In Russian).

2. Vilchkovskyi, E.S. & Kurok, O.I. (2008). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and method of physical education of children of preschool age]. Sumy, Universytetska knyha Publ., 428 p. (In Ukrainian).

3. Hrytsiuk, S.A. (2014). *Rukhova aktyvnist yak zasib podolannia rozumovoi vtomy molodshykh shkoliariv* [Motor activity as a means of overcoming the mental fatigue of junior schoolchildren]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 2, pp. 402-411 (In Ukrainian).

4. Shabunin, R.A. (Ed.). (1981). *Dvihatelnaia aktivnost i reaktsiia vehetativnykh sistem orhanizma mladshikh shkolnikov na fizicheskie nahruzki* [Motor activity and reaction of vegetative systems of an organism of younger schoolboys on physical activities]. Sverdlovsk, 80 p. (In Russian).

5. Isaenko, Yu.M. *Pedahohicheskoe obespechenie dvihatelnoi aktivnosti detei 3-4 let v usloviiakh doshkolnoho obrazovatelnoho uchrezhdeniia. Avtoref. diss. kand. ped. nauk* [Pedagogical support of motor activity of children of 3-4 years in the conditions of preschool educational institution. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Access mode: http://www.dissercat.com/content/

pedagogicheskoe-obespechenie-dvigatelnoi-aktivnosti-detei-3-4-let-vusloviyakh-doshkolnogo-o#ixzz2tg0PyPva (In Russian).

6. Rubtsov, I.V., Kubyshkin, T.V., Alatortsev, E.V. & Hotovtsev, Ya.V. (Eds.). (2007). *Optimalnaia dvihatelnaia aktivnost* [Optimal motor activity]. Voronezh, 122 p. (In Russian).

7. Optymalna rukhova aktyvnist - neobkhidna umova vsebichnoho rozvytku ditei [Optimal motor activity is a necessary condition for the comprehensive development of children]. Access mode: http://udnz15.org/optimalna-ruxova (In Russian).

8. Stepanenkova, E.Ya. (2001). *Teoriia i metodyka fizicheskoho vospitaniia i razvitiia rebenka* [Theory and methods of physical education and child development]. Moscow, Akademiia Publ., 368 p. (In Russian).

9. Talyhina, O.V. & Kuzmina, I.Yu. (2009). *Osnovy zdorovia* [Health Basics]. Kharkiv, Ranok Publ., 176 p. (In Ukrainian).

В статье определена роль физической культуры в воспитании здоровой личности, осуществлен анализ научных подходов к определению понятия «двигательная активность» и раскрыта сущность данного понятия. Акцентировано внимание на значимости движения для полноценной жизнедеятельности и развития ребенка. Представлены условия решения проблемы оптимизации двигательной активности учащихся. Подчеркнута важность сотрудничества и взаимодействия школы и семьи в процессе физической подготовки и предложены группы упражнений для формирования двигательной активности детей в условиях семейного воспитания.

Ключевые слова: семья, движение, двигательная активность, физическая культура, формирование двигательной активности.

In the article the role of physical culture in education of healthy personality is defined, the analysis of scientific approaches to the definition of «physical activity» is implemented, and the essence of this concept is disclosed. The importance of movement for child's full life and development is emphasized. The conditions for the solution of the problem of optimization of physical activity of schoolpupils are presented. The importance of cooperation and interactions of school and family in the course of physical training is emphasized and groups of exercises for formation of physical activity of children in the conditions of family education are suggested.

Key words: family, movement, physical activity, physical culture, formation of physical activity.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-95-100

УДК 378.1:159.9

О.Л. ПІНСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та вікової психології
Криворізького державного педагогічного університету

МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано міжособистісні відносини як психологічний чинник ефективної організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, розкрито сутність понять «педагогічна взаємодія», «міжособистісні відносини», висвітлено особливості міжособистісних відносин, які складаються між основними учасниками (викладач, студенти) педагогічної взаємодії.

Ключові слова: міжособистісні відносини, психологічний чинник, педагогічна взаємодія, суб'єкт освітнього процесу.

Постановка проблеми. Ускладнення вимог суспільства до професійної підготовки майбутніх педагогів потребує коригування освітнього процесу на демократичних засадах. Проте практика засвідчує, що в освітніх закладах ще досить поширені прояви інформативно-описового характеру навчання, що породжує протиріччя між об'єктивними потребами гуманізації освітнього процесу на основі осмислення його сутності як суб'єкт-суб'єктної взаємодії та існуючими підходами в його організації.

Необхідність розв'язання означеного протиріччя постає одним з актуальних завдань вищої школи, що потребує зміни характеру навчання в напрямі переходу від педагогічного впливу до формування міжособистісних відносин як домінуючого психологічного чинника педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить, що проблема педагогічної взаємодії перебуває у колі численних наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених з-поміж яких: Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Є. Клімов, С. Максименко, А. Маркова, В. Рибалка С. Рубінштейн та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага на різних аспектах педагогічної взаємодії як-то: науково-теоретичні засади педагогічної взаємодії (Г. Балл, І. Бех Л. Виготський, О. Леотьєв, С. Максименко, А. Маркова, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.); розвиток діалогічних відносин суб'єктів взаємодії (В. Андрієвська, Г. Балл, Л. Виготський, В. Кан-Калик, С. Курганова, С. Рубінштейн та ін.); рефлексивні можливості педагогічної взаємодії (І. Семенов, С. Степанов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.); взаємодія як форма організації спільної діяльності (Г. Андрєєва, В. Ляудіс, Х. Лійметс та ін.). Психологічні основи педагогічної взаємодії досліджували Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Киричук, Я. Коломинський, А. Петровський, Н. Радіонова, С. Рубінштейн, Т. Шибутані та ін.). Проте питання міжособистісних відносин суб'єктів освітнього процесу як домінуючого психологічного чинника організації педагогічної взаємодії значною мірою залишається нерозкритим.

Формулювання мети. Мета статті полягає в розкритті сутності педагогічної взаємодії, та міжособистісних відносин, висвітленні характерних особливостей міжособистісних відносин суб'єктів освітнього процесу як домінуючого психологічного чинника педагогічної взаємодії.

© *О.Л. Пінська, 2017*

Виклад основного матеріалу. Розв'язання означеної проблеми потребує з'ясування сутності дефініцій «педагогічна взаємодія», «міжособистісні відносини».

Педагогічна взаємодія в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, різними позиціями і характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін, які постають суб'єктами, де узгоджена дія результатується і запобігається психічним станом і завжди пов'язана незалежно від намірів її учасників зі зміною цих станів (Л. Велитченко, І. Зимня, О. Киричук, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.). Вона передбачає оптимальне співвідношення педагогічного впливу і активності студентів (О. Шиянов, І. Котова).

Переведення педагогічної взаємодії на рівень особистісної взаємодії означає перетворення її на співпрацю. Г. Андрєєва, розглядаючи взаємодію як форму організації конкретної спільної діяльності людей, стверджує, що вона фіксує організацію спільних дій, тобто взаємодія організується у процесі спільної діяльності, «з приводу її» [1, с.101].

Тому спільна діяльність передбачає включення всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії, організацію «обміну діяльністю», «погодження спільної діяльності» [там само] і характеризується високим рівнем пізнавальної активності студентів, багатством та різноманіттям їх взаємозв'язків, відносин, що породжуються процесом досягнення цілей спільної діяльності.

Характер прояву активності викладача та студентів у процесі взаємодії може бути різний, а звідси можуть спостерігатися різні типи взаємодії: кооперація і конкуренція, співробітництво і суперництво, згода і конфлікт, пристосування і опозиція. Сенсом педагогічної взаємодії в навчальному процесі є співробітництво її суб'єктів, яке породжує спільність переживань, почуттів настроїв, намірів, що полегшує як інтелектуальні, так і емоційні контакти. У процесі співробітництва відбувається динамічне перетворення рольових відносин педагогів і студентів у рівноправні, що має вираження у зміні їхніх ціннісних орієнтацій, цілей діяльності та самої взаємодії.

Суттєвим аспектом педагогічної взаємодії є спілкування. А. Петровський, наголошуючи на взаємозалежності взаємодії, спілкування і діяльності, розглядає діяльність як сферу предметної взаємодії, а спілкування – як сферу позапредметної суб'єктно-суб'єктної взаємодії. Тому педагогічна взаємодія передбачає постійне здійснення комунікативних дій викладача, що породжує відповідну реакцію з боку студентів [6].

Проаналізувавши різні підходи науковців до визначення педагогічної взаємодії, дійшли висновку, що більш глибоке розуміння сутності педагогічної взаємодії подано в концепції розвивальної взаємодії Н. Радіонової, яка розуміється автором як багатоаспектне явище: соціальне (характеризується реалізацією об'єктивно існуючих зв'язків педагогів та студентів із навколишнім світом, один з одним; педагогічне (спеціально організовані, суспільно цінні, цілеспрямовані процеси, в ході яких на учасників взаємодії здійснюється позитивний вплив, процес і умови його «розгортання); психологічне (відбуваються процеси взаєморозуміння, співпереживання, співучасті) [7].

Якщо аналізувати процес педагогічної взаємодії в психологічному аспекті, то необхідно говорити про психологічні характеристики міжособистісної взаємодії основних учасників освітнього процесу – від парної взаємодії в системі «викладач – студент», «студент – студент», до взаємодії в системі «викладач – студентська аудиторія», «студент – академічна група».

У процесі міжособистісної взаємодії складаються міжособистісні відносини, які як безпосередній або опосередкований зв'язок індивіда з іншими людьми являють собою специфічну для людини, як суб'єкта практики, властивість. За характеристикою С. Рубінштейна, «...людина – це люди в їх взаємовідносинах одне з одним. Серце людини все зіткане з її людського ставлення до інших людей; те, чого вона варта, цілком визначаться тим, до яких людських відносин людина прагне, яке ставлення до людей, до іншої людини вона здатна встановлювати» [8, с. 263].

Міжособистісні відносини зумовлені об'єктивними суспільними відносинами. Але, як зазначає Г. Андрєєва, «природа міжособистісних відносин може бути правильно зрозуміла, якщо ... їх не ставити в один ряд із суспільними відносинами, а побачити в них особливий ряд відносин, що виникає в кожному виді суспільних відносин...» [1, с. 72].

У ставленні людини до людини, з точки зору Н. Куніциної, слід розрізняти об'єктивні і суб'єктивні аспекти, аспекти усвідомлення і переживання особистістю тих об'єктивних відносин, в яких вона перебуває з іншими. Виходячи з цього, міжособистісні відносини автор визначає як взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються в індивідів, що перебувають у тривалому контакті [4, с. 195].

Т. Шибутані також подає міжособистісні відносини як взаємні орієнтації, які розвиваються і кристалізуються в індивідів, що перебувають у тривалому контакті. Характер взаємин у кожному випадку буде залежати від особистісних рис, включених у взаємодію індивідів [9, с. 274].

У ряді досліджень стверджується, що для міжособистісних відносин важливий, насамперед, сам суб'єкт (суб'єкти) відносин, зі своєю унікальністю і неповторністю. Завдяки міжособистісним стосункам поглиблюється психологічний і соціальний контакти; установлюється взаєморозуміння, здійснюється обмін інформацією, ідеями як з приводу спільної діяльності, так і з будь-яких інших питань, відбувається становлення механізмів саморегуляції поведінки і діяльності студентів; формуються уміння цілепокладання, задовольняється потреба людини в передаванні іншим людям своїх духовних здобутків [2; 3; 6].

Важливим психологічним чинником педагогічної взаємодії є відносини між викладачем і студентами, які ніколи не бувають нейтральними: вони або сприяють організації взаємодії, або заважають їй, залежно від того, є вони відносинами співпраці і співтворчості, чи відносинами домінування і диктату. Характер взаємовідносин, які складаються між викладачем і студентами, значною мірою визначається установками викладача на взаємодію зі студентами, його власною позицією в процесі взаємодії з ними, тактикою в поведінці та рівнем професійної етики.

Залежно від того, які відносини моделюються викладачем, який особистісний сенс несе для кожного студента їх зміст, залежить формування студента як цілісного суб'єкта взаємодії. У психолого-педагогічній літературі виділяють різні види взаємовідносин викладачів і студентів: позитивно-стійкі, позитивно-нестійкі, позитивно-пасивні, негативно-пасивні та негативні. Вивчення особливостей взаємодії викладачів зі студентами в нашому дослідженні засвідчило наявність взаємовідносин, що проявляються в різних модальностях. Серед великого спектра взаємовідносин, домінуючими, на нашу думку, виступали ті, що дозволили виділити дві групи викладачів.

До першої групи належать викладачі, в роботі яких спостерігається постійний творчий пошук способів оптимальної взаємодії зі студентами: організація спільної діяльності, яка посилює контакти і створює позитивні емоційні переживання; надання допомоги студентам при виконанні різноманітних завдань; справедливе і рівне ставлення до всіх студентів і об'єктивна оцінка їхньої діяльності; врахування специфіки академічної групи, її установок, прагнень, інтересів, ціннісних орієнтацій.

Кожен студент сприймається як повноцінна особистість, здатна впливати на викладача, збагачувати його, як і викладач студента. Вирішуючи на заняттях різноманітні проблеми, викладачі та студенти в пошуках істини йдуть спільно, хоча і різними шляхами. Відносини зі студентами відзначаються м'яким, задушевним, доброзичливим ставленням, почуттям поваги до них. У характеристиці студентів відзначають перш за все позитивні якості.

Поряд з цим для багатьох викладачів характерною є моносуб'єктність організації освітнього процесу, коли студенти спрямовані на прояви виконавської репродуктивної активності, що ставить їх у позицію інтелектуальних споживачів. Авторитарність викладача, односпрямована монологічна діяльність на лекціях і форми взаємодії, побудовані за схемою «питання – відповідь» на практичних заняттях, істотно знижують активність студентів. Для цієї групи викладачів характерні холодність, моралізування, слабка орієнтація на внутрішні якості студентів, акцентування уваги на їх недоліках. У викладачів психологічний фон взаємодії зі студентами наповнений часто негативними емоційними проявами. Їх палітра різноманітна: нервозність, роздратованість, пригніченість і навіть агресивність. При цьому викладачів можна поділити на дві групи: до першої належать ті, хто створює напружену атмосферу в процесі взаємодії, а до другої – хто на собі відчуває її вплив, коли негативний фон створюють студенти, а викладач нічого не може змінити.

Коли в особистісній поведінці викладача з'являються повчальність, надлишкова самовпевненість, догматичність поглядів, то в поведінці студентів, відповідно, з'являються па-

сивність до навчальних проблем, нездатність до самоорганізації, безініціативність, несамостійність, некритичність мислення, конформізм. Взаємодіючи з такими педагогами, студенти не опановують той досвід, який є основою для розвитку їх особистісних функцій і таким чином служить передумовою ефективної міжособистісної взаємодії.

У цих умовах нагальною є потреба створення на заняттях такої атмосфери, яка б сприяла адекватному сприйняттю викладачем студентської аудиторії, а студентами – викладача, що потребує зміни взаємин між ними. Викладач не повинен стояти «над студентом», жорстко регламентувати й однозначно визначати його розвиток. Він має стати «поруч» з ним і надавати допомогу кожному в конструюванні і реалізації оптимальних шляхів пізнання і розвитку, що потребує гуманізації міжособистісних відносин, які характеризуються рівністю особистісних позицій викладача і студентів на основі емоційно-інтелектуальної взаємодії, оптимального співвідношення між свободою вибору студентів і педагогічним керівництвом і установлення контактів на інтелектуальному й емоційному рівнях.

Тому важливе значення для ефективної взаємодії має особистість викладача, який повинен бути зразком для наслідування, у взаєминах якого зі студентами має бути досягнуто взаєморозуміння, яке розглядається як стан внутрішньої згоди, який має певні особливості, викликані характером і умовами процесу взаємодії.

Інша площина відносин в освітньому процесі – це міжособистісні відносини, які складаються між студентами. Вступивши до ВНЗ, студент долучається до академічної групи, члени якої взаємопов'язані спільними цінностями, спільною навчально-професійною діяльністю, взаємозалежні у способі життя і впливають один на одного з метою задоволення значущих потреб, цілей та інтересів. У цьому зв'язку, як зазначає В. Куніцина, «міжособистісні відносини – система установок, орієнтацій та очікувань членів групи щодо один одного, зумовлених змістом і організацією спільної діяльності і цінностями, на яких ґрунтується спілкування людей» [4, с. 194].

Зазначимо, що кожен студент прагне до відповідних міжособистісних відносин, які установлюються на основі зацікавленості один одним, почуттям симпатії або антипатії, поваги або неповаги і визначають характер позиції студента в групі, базованої не на соціальному статусі, а на комплексі соціально-психологічних, поведінкових властивостей особистості. Психологічними дослідженнями (О. Киричук, Н. Кузьміна, А. Петровський, А. Щербаков та ін.) доведено, що в академічній групі, як груповому суб'єкті, студент набуває досвіду міжособистісних відносин тоді, коли відчуває потребу у взаємодії з членами групи. Якщо внутрішньогрупові відносини не задовольняють особистість і зустрічають внутрішній опір – вона буде пристосовуватися до них або займе нейтральну позицію. Тому тільки правильно організовані міжособистісні відносини в групі дають можливість студенту проявити позитивні якості, відчути свою значущість, що сприятливо вплине на розвиток почуття самоповаги і сформує здатність встановлювати міжособистісні стосунки на основі взаєморозуміння.

В аспекті цих положень ефективність організації педагогічної взаємодії багато в чому залежить не тільки від суб'єктивної позиції студента, а й детермінується позиціями інших суб'єктів взаємодії, тим, яке місце займає студент у системі доступних йому міжособистісних відносин, що склалися в академічній групі, і ставленням самої особистості до членів групи.

Мотивованість участі в міжособистісній взаємодії значною мірою визначається задоволеністю студентів їх становищем у структурі міжособистісних взаємин. Установлена пряма залежність між рівнем задоволеності студентами міжособистісними відносинами та їх участю в спільній навчальній діяльності. Студенти, які не задоволені відносинами з одногрупниками, як правило, не вмотивовані до участі в співробітництві.

Тому сприятливу основу для формування успішних міжособистісних стосунків, створює рівень задоволеності потреби студента у взаємодії з іншими, що визначається, насамперед, становищем, яке він займає в системі доступних йому взаємин, співвідношенням групових вимог до нього і готовністю до їх особистісного сприйняття. Задоволеність пов'язана з позитивними переживаннями і підвищується в разі наявності в групі довіри, високої вимогливості один до одного, можливостей для самореалізації.

Але, як зазначає Т. Шибутані, на відміну від інших типів відносин, міжособистісні відносини передбачають певний шаблон міжособистісних відносин, які розвиваються між

включеними в спільну дію людьми, що накладає подальше обмеження на те, що людина може або не може робити [9, с. 274]. Тому практика засвідчує, що нерідкісні випадки вчинення тиску групи на студента в разі його спроби відійти від загальних правил, що пов'язане часто з максимальним намаганням проявити свою індивідуальність і супроводжується суперечністю між необхідністю «бути як усі» і прагненням до максимальної персоналізації. Якщо в цей період студент не отримує підтримки від членів групи, не відчуває взаєморозуміння, то це призводить до його «випадіння» із системи міжособистісної взаємодії. При цьому, чим вищий ступінь залежності від групи, тим нижчий рівень реалізації міжособистісних відносин.

Цілком зрозуміло, що групові норми й цінності впливають на поведінку студента. Але, сама можливість тих чи інших впливів залежить не тільки від зовнішніх впливів а й від внутрішніх умов (С. Рубінштейн). Тому сприйняття групових впливів у процесі міжособистісної взаємодії визначається не механічною орієнтацією студента на соціум, а специфікою прояву індивідуальних особливостей. Через це об'єктивна включеність студента в систему групових міжособистісних відносин завжди відзначається своєю суб'єктивністю. Він не пристосовується до чужої думки, а на основі власних роздумів, виробляє свою позицію, що сприяє формуванню таких психологічних якостей особистості, як критичність, незалежність дій і суджень, здатність розрізняти і координувати різні точки зору. Саме тому індивідуальні особливості студента в групі будуть проявлятися у тому разі, коли вони стануть необхідністю в системі міжособистісних відносин, суб'єктом яких він виступає.

Висновки. Педагогічну взаємодію необхідно розглядати як феномен, який суттєво детермінує міжособистісну взаємодію, в процесі якої формуються міжособистісні відносини суб'єктів освітнього процесу.

Міжособистісні відносини як безпосередній або опосередкований зв'язок індивіда з іншими людьми, являють собою специфічну для людини як суб'єкта взаємодії властивість, яка проявляється у взаємних орієнтаціях індивідів, що перебувають у тривалому контакті, сприяють установленню взаєморозуміння і виступають безпосереднім психологічним чинником педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у вищому навчальному закладі. Подальшого дослідження потребують питання визначення і характеристики інших чинників організації педагогічної взаємодії у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология: [учебник для вузов] / Г.М. Андреева. – М.: АСПЕК ПРЕСС, 2002. – 364 с.

2. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / О.В. Киричук // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. [редкол.: О.В. Киричук (відп. ред.) та ін.]. – К.: Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.

3. Котов И.Б. Педагогическое взаимодействие / И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 275 с.

4. Куницына В.Н. Межличностное общение: [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша– Санкт-Петербург: Питер, 2001.– 544 с.

5. Моделирование педагогических ситуаций / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. – М., 1981. – 120 с.

6. Петровский А.В. Личностно-развивающее взаимодействие / А.В. Петровский, В.К. Калиненко, И.Б. Котова – Ростов на-Дону: Феникс, 1993. – 213 с.

7. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество / Н.Ф. Радионова. – Л., 1989. – 84 с.

8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 350 с.

9. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 540 с.

References

1. Andreeva, H.M. (2002). *Sotsialnaia psikholohiia* [Social psychology]. Moscow, ASPEK PRESS Publ., 364 p. (In Russian).

2. Kyrychuk, O.V. (1991). *Problemy psykholohii pedahohichnoi vzaemodii* [Problems of psychology of pedagogical interaction]. *Psykholohiia* [Psychology]. Kyiv, Osvita Publ., issue 37, pp. 3-12 (In Ukrainian).

3. Kotov, I.B. & Shyianov, E.N. (1997). *Pedahohicheskoe vzaimodeistvie* [Pedagogical interaction]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 275 p. (In Russian).

4. Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V. & Poholshova, V.M. (2001). *Mezhlichnostnoe obshchenie* [Interpersonal Communication]. Sankt Peterburh, Piter Publ., 544 p. (In Russian).

5. Kuliutkin, Yu.N. & Sukhobskoi, H.S. (Eds.). (1981). *Modelirovanie pedahohicheskikh situatsii* [Modeling Pedagogical Situations]. Moscow, 120 p. (In Russian).

6. Petrovskii, A.V., Kalinenko, V.K. & Kotova, I.B. (1993). *Lichnostno-razvivaiushchee vzaimodeistvie* [Personality-developing interaction]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 213 p. (In Russian).

7. Radionova, N.F. (1989). *Vzaimodeistvie pedahohov i starshikh shkolnikov: tekhnolohiia i tvorchestvo* [Interaction between teachers and senior students: technology and creativity]. Leninhrad, 84 p. (In Russian).

8. Rubinshtein, S.L. (1973). *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Moscow, Pedahohika Publ., 350 p. (In Russian).

9. Shibutani, T. (2002). *Sotsialnaia psikholohiia* [Social psychology]. Rostov-na-Donu, Feniks Publ., 540 p. (In Russian).

В статье обоснованы межличностные отношения как психологический фактор эффективной организации педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в высшей школе, раскрыта сущность понятий «педагогическое взаимодействие», «межличностные отношения», освещены особенности межличностных отношений, которые складываются между основными участниками (преподаватель, студенты) педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: межличностные отношения, психологический фактор, педагогическое взаимодействие, субъект образовательного процесса.

The article substantiates interpersonal relationships as a psychological factor for efficient arrangement of pedagogical cooperation between actors of an educational process at a university. It reveals the essence of such notions as «pedagogical cooperation», and «interpersonal relationships». It describes specific aspects of interpersonal relationships established between the major parties (professor, student) of the pedagogical cooperation.

Key words: interpersonal relationships, psychological factor, pedagogical cooperation, educational process actor.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-101-108

УДК 37.011

С.В. ЧЕРЕВКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Л.С. ІНДИЧЕНКО,
старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

А.В. ЛОПУГА,
старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

А.А. ПЛОШИНСЬКА,
старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

АСПЕКТИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ ТРЕНЕРАМИ-ВИКЛАДАЧАМИ: ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

У статті описано результати опитування студентської молоді з приводу її потреб і мотивів щодо здоров'язбереження. Мета статті полягає у дослідженні й визначенні здоров'язбереження як актуального аспекту виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами. Участь в опитуванні на етапі апробації методичного інструментарію взяли майбутні викладачі – студент І та ІV курсів Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. На етапі впровадження респондентами виступали майбутні тренери-викладачі. Крім того, у ході педагогічного експерименту ми порівняли дані, отримані за проміжок часу в два роки від респондентів – майбутніх викладачів. У результаті дослідження авторами виявлено й обґрунтовано актуальні для сьогодення аспекти виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами, а саме: щодо особистої відповідальності за збереження здоров'я, важливості рухової активності та правильного харчування, ознайомлення з інструментами Всесвітньої організації охорони здоров'я з різних аспектів здоров'язбереження.

Ключові слова: виховна робота, здоров'язбереження, тренери-викладачі.

Постановка проблеми. Загальновизнаним є значне погіршення стану здоров'я людей на планеті, зокрема погіршення стану здоров'я дітей, учнівської і студентської молоді. Негативні показники здоров'я сучасної молоді відзначаються не тільки на фізичному, але й на психічному та духовному рівнях, що створює соціальну потребу в здоров'язбереженні нації. Проте щоб соціальна потреба стала особистісним мотивом, слід мати, як мінімум, сформовану на достатньому рівні здоров'язбережну компетентність, яка, зокрема, передбачає розуміння факторів здоров'я. У цьому процесі не остання роль відводиться просвітницькій та виховній роботі, яку слід вищому навчальному закладу проводити з майбутніми тренерами-викладачами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема організації та змісту виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами з питань здоров'язбереження є недостатньо дослідженою. Проте на сьогодні вже наявна низка праць, що окреслює науковий інтерес до досліджуваного питання. Зокрема розроблено: теоретичні засади професійної підготовки фахівців зі здоров'язбереження (Г. Апанасен-

© *С.В. Черевко, Л.С. Індиченко, А.В. Лопуга, А.А. Плошинська, 2017*

ко, І. Брехман, М. Гончаренко, М. Гриньова, О. Дубогай, Л. Жаліло, І. Ляхова, В. Оржеховська, Л. Сущенко, О. Яременко); концептуальні ідеї розвитку освіти в контексті культури здоров'язбереження, громадського здоров'я (Т. Авельцева, Т. Басюк, Н. Башавець, О. Безпалько, В. Бобрицька, І. Брехман, М. Віленський, В. Горащук, М. Гриньова, Т. Журавель, Н. Зимівець, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, С. Лебедченко, Т. Лях, Т. Мірошниченко, В. Молочний, О. Тіунова та ін.); головні принципи здорового способу життя та окремі аспекти здоров'ятворення у сфері освіти (М. Амосов, Г. Апанасенко, О. Балакірєва, Н. Башавець, І. Брехман, Т. Бойченко, С. Бондаренко, О. Вакуленко, В. Горащук, Л. Жаліло, Є. Захаріна, В. Казначеєв, Л. Колмогорова, Н. Комарова, І. Ляхова, Р. Левін, В. Мазін, О. Московиченко, С. Омельченко, Н. Слободяник, Л. Сущенко, О. Яременко та ін.); здоров'язбережувальні потенції фізичної культури та фізичного виховання (О. Аяшев, Ю. Бріскін, Л. Глазиріна, П. Дуркін, Є. Захаріна, І. Ляхова, Є. Приступа, Т. Ротерс, А. Сущенко, В. Фідельський та ін.); окремі технології просвітницької роботи з різними цільовими групами щодо покращання громадського здоров'я (Т. Авельцева, Т. Басюк, О. Безпалько, Т. Журавель, Н. Зимівець, Т. Лях, В. Молочний, О. Тіунова), конкретні технології пропаганди здорового способу життя (Л. Андрущак, О. Оржеховська, О. Пилипенко).

Важливими для нашого вивчення слід визнати також напрацювання міжнародних досліджень 15 країн ЄС «Євробарометр» (Eurobarometerstudy, 2002) [1; 2] та міжнаціонального дослідження Європейського регіонального бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) «Поведінка дітей шкільного віку стосовно здоров'я (Health Behaviourin School-aged Children – HBSC)». Автори закладають елементи загальної конструкції професійної освіти тренерів-викладачів в обраному контексті, дають змогу будувати її на міцному теоретичному фундаменті, але залишається ще багато питань, які потребують свого вирішення.

Формулювання мети. Мета статті полягає у дослідженні й визначенні здоров'язбереження як актуального аспекту виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами.

Виклад основного матеріалу. ВООЗ ініціювала (1997 р.) кампанію «Здоров'я для всіх», у межах якої розпочався процес збору і систематизації інформації про існуючі для здоров'я загрози. Вперше на світовому рівні була оприлюднена концепція досягнення здоров'я для всіх, яку Алма-Атинська декларація (1997 р.) проголосила як глобальний рух під егідою ВООЗ. 1980 р. – на основі концепції досягнення здоров'я для всіх була розроблена «Глобальна стратегія „Здоров'я для всіх до 2000 року"», якою визначено 38 завдань для досягнення 10 глобальних цілей [4, с. 57]. Програмними для діяльності світової спільноти з питань здоров'я є також Програма ВООЗ «Здоров'я для всіх до 2000 року і далі», Програма Європейського регіонального бюро ВООЗ «Здоров'я – 21», Цілі розвитку тисячоліття (затверджені на Саміті тисячоліття, 2000 р., підписані 189 країнами – членами ООН) [там само, с. 19, 58]; Глобальна стратегія щодо харчування, фізичної активності та здоров'я, 2004 р. [5]; Глобальні рекомендації з фізичної активності для здоров'я, 2004 р. [6, с. 58]; монографія «Проблема ожиріння в Європейському регіоні ВООЗ і стратегії її вирішення», 2009 р. [3]; Віденська декларація про харчування та неінфекційні захворювання в контексті політики Здоров'я – 2020, 2013 р. [7].

Отже, міжнародною спільнотою було створено платформу для розробки національних стратегій щодо різних аспектів здоров'язбереження націй і тактик з їх адаптації та імплементації, зокрема Глобальної стратегії щодо харчування, фізичної активності та здоров'я. У Глобальній стратегії одним із завдань було проголошено збільшення загальної інформованості та розуміння ролі фізичної активності та правильного харчування як визначальних факторів самопочуття і здоров'я особистості, позитивних змін профілактичних заходів [5].

Спираючись на вищевикладене та з метою визначення актуальних для сьогодення аспектів виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами щодо збереження здоров'я нації, важливим було визначитися з потребами і мотивами молоді щодо здоров'язбереження.

Експеримент проходив у кілька етапів. Спочатку в експериментальному дослідженні (розробник експерименту – С.В. Черевко, викладачі-експерти – учасники експериментального дослідження Л.С. Індиченко, А.В. Лопуга, А.А. Плошинська – автори пропонованої стат-

ті) на етапі апробації взяли участь майбутні викладачі – студенти І та IV курсів, а згодом на етапі впровадження (через два роки) – групи майбутніх тренерів-викладачів, а також групи майбутніх викладачів (з метою порівняння результатів опитування, отриманих у такій же групі респондентів через два роки). Отже, ми вирішили також порівняти дані, отримані у проміжок часу в 2 роки від респондентів – майбутніх викладачів.

Згідно з ВООЗ стан здоров'я людини визначають такі фактори: індивідуальний спосіб життя – на 50%; спадковість – 9; вплив навколишнього середовища – 20; рівень медичного обслуговування – 10%. Таким чином, можна передбачити, що під час виховної роботи слід акцентувати увагу на просвітницькій роботі щодо опанування знань зіздоров'язбереження, яке передусім пов'язане з індивідуальним способом життя особистості.

З метою з'ясування думок молоді щодо власного здоров'я та способу життя в аспекті здоров'язбереження, студентам було запропоновано взяти участь в анонімному опитуванні. Застосовувався опитувальник С. Черевко на визначення стану здоров'я та ставлення до нього, розроблений на основі матеріалів ВООЗ та бліц-тесту С. Бубновського [8, с. 155–156] та наведений нижче:

1. Скільки годин на тиждень і як часто Ви маєте інтенсивну фізичну активність у вільний час?

_____

2. Чи мали Ви на минулому або поточному тижні фізичну активність, як мінімум, помірної інтенсивності впродовж, як мінімум, 60 хвилин, яка виконувалася Вами у ВНЗ чи/або у вільний час?

так _____
скоріше так _____
скоріше ні _____
ні _____

3. Чи знаєте Ви про необхідність для здоров'язбереження регулярної фізичної активності?

так _____
скоріше так _____
скоріше ні _____
ні _____

4. Чи існує (чи визначений) необхідний для здоров'язбереження мінімальний рівень фізичної активності?

так _____
скоріше так _____
скоріше ні _____
ні _____
не знаю _____

5. Чи відповідає, на Вашу думку, рівень Вашої фізичної активності рекомендаціям, які прийняті на сьогодні Всесвітньою організацією охорони здоров'я: 1 година або більше фізичної активності, як мінімум, помірної інтенсивності п'ять і більше днів на тиждень?

так _____
скоріше так _____
скоріше ні _____
ні_____

6. Скільки годин Ви проводите сидячи? Під час занять фізичною культурою у ВНЗ чи у Ваш вільний час?

_____

7. Скільки годин Ви проводите сидячи?

_____

8. Скільки годин Ви проводите сидячи перед телевізором _____/ комп'ютером _____?

9. Чи можете Ви з вихідних положень «ноги на ширину плечей» або сидячи на гімнастичній ковдрі ногами вперед, зробити з прямими ногами нахили вперед, дістати пальцями рук пальці ніг?

так, можу нахилятися з прямими ногами вперед, дістаю пальцями рук пальці ніг _____

при нахилах уперед у м'язах під коліном і в попереку відчуваю біль, який не дає змоги нахилитися_____

10. Чи можете Ви віджатися від підлоги з прямою спиною 30 разів?
можу віджиматися з прямою спиною 30 разів _____
можу віджатися з прямою спиною більше 10 разів _____
11. Чи можете Ви підтягнутися 10 разів?
можу підтягнутися 10 разів _____
підтягнутися більше 2 разів без розкачки тулуба (для чоловіків) _____
_____
12. Чи можете Ви протримати ноги у висі під кутом (бажано 90˚)?
можу тримати у висі ноги під кутом 90˚ або близько до цього _____
_____

не можу тримати у висі ноги під кутом _____

Викладачу для перевірки результатів тесту було запропоновано методичний коментар [8, с. 155–156].

Аналізуючи результати, зазначимо, що на перше запитання стосовно наявності інтенсивної фізичної активності у вільний час 100% респондентів-дівчат відповіли стверджувально. Найбільша кількість респондентів-дівчат (27,27%) має інтенсивну фізичну активність протягом 3 год. Звертає на себе увагу однакова кількість респондентів-дівчат у групах, які мають фізичну активність впродовж 2, 6 та 8 годин.

Стосовно відповідей респондентів-хлопців тривожним є показник, що 85% хлопців (на відміну від 45,5% респондентів-дівчат) проводять сидячі від 6 до 10 год і більше. Однак дещо заспокійливими в респондентів-хлопців є дані щодо загального стану здоров'я, а саме: в середньому 50–60% хлопців є здоровими (на відміну від дівчат, де показник складає 39,4%). Це відповіді на запитання 10, 11, 12.

Далі наведено порівняльний графік (рис. 1) результатів опитування респондентів (дівчат і хлопців) у відсотках щодо розділу відповідей на одні й ті ж запитання, зокрема 1, 7, 8. На вертикальній вісі наведено відсотки, на горизонтальній вісі – кількість годин.

За рис. 1. видно, що відсоток молоді, який має більше 7 годин інтенсивної фізичної активності, незначний. Втім 33,33% респондентів-хлопців не дали відповіді на зазначене запитання, аргументуючи тим, що не могли порахувати кількість годин і визначитися. Це підтверджує висловлення респондентів різних груп, що кількість інтенсивної фізичної активності за днями їм складно визначити.

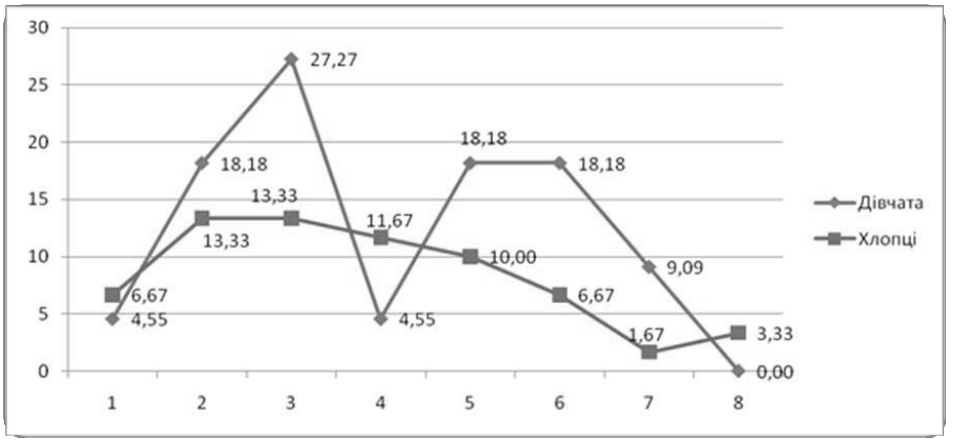

Рис 1. Порівняльне графічне подання результатів відповідей респондентів на запитання 1 «Скільки годин на тиждень Ви маєте інтенсивну фізичну активність у свій вільний час?» (%)

На основі аналізу даних робимо висновок про те, що найбільший відсоток інтенсивної фізичної активності у свій вільний час респонденти-дівчата (27,27%) мають впродовж 3 год, а респонденти-хлопці – 2 або 3 год (по 13,13 % відповідно). Проте, якщо скласти показники за групами хлопців (13,13% + 13,13% = 26,26%), то можна стверджувати, що стать істотно не впливає на кількість годин інтенсивної фізичної активності респондентів.

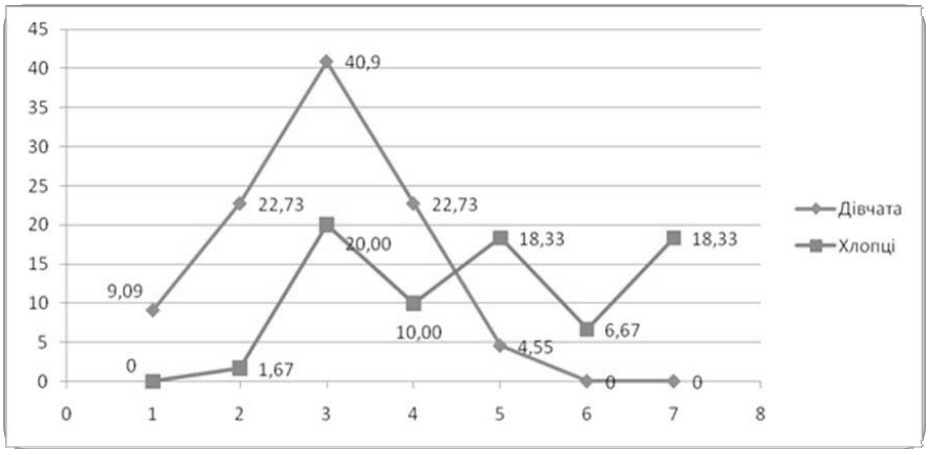

Рис 2. Порівняльне графічне подання результатів опитування щодо кількості часу, який респонденти проводять сидячи (%)

На вертикальній вісі рис. 2 наведено відсотки, на горизонтальній – кількість годин, яку респонденти проводять сидячи.

Відповіді респондентів на сьоме запитання стосовно кількості часу, який вони проводять перед телевізором/комп'ютером, розподілилися таким чином (рис. 3).

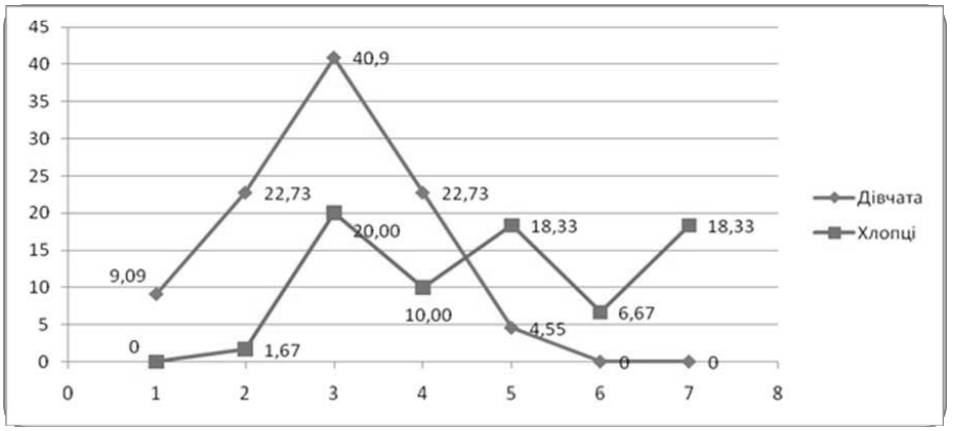

Рис. 3. Порівняльне графічне подання результатів опитування щодо кількості часу, який респонденти проводять перед телевізором або комп'ютером (%)

Порівняння даних свідчить, що в середньому майже 70% респондентів і чоловічої, і жіночої статі проводять більше двох годин перед телевізором або комп'ютером, не маючи тривалого часу рухової активності. Показники 40,9%, 22,73, ще раз 22,73% на рис. 3 свідчать про те, що 86,36% дівчат ведуть малорухомий спосіб життя. Отже, є потреба у проведенні різних форм просвітницької виховної роботи щодо особистої відповідальності за збереження здоров'я, важливості рухової активності. Тут особливу практичну цінність становлять інструменти ВООЗ з різних аспектів здоров'язбереження.

Узагальнені результати дослідження в групах майбутніх вчителів можна подати таким чином: майбутні вчителі активні в середньому протягом години (або більше) 3,15 дня на тиждень (переважно під час занять фізичною культурою у вищому навчальному закладі). Найвищі рівні фізичної активності виявлено серед студентів І курсу, та найнижчі – серед студентів IV курсу. Отже, зафіксовано дані, що частотність фізичної активності зменшується з віком. Респонденти чоловічої статі виявляли фізичну активність у середньому 3,8 дня на тиждень, а респонденти жіночої статі – лише 2,5 дні на тиждень. Переважний відсоток респондентів (97%) зазначили, що знають про необхідність для здоров'язбереження регулярної фізичної активності та здорового харчування, однак лише 6% опитуваних знає про необхідний рекомендований ВООЗ мінімальний рівень фізичної активності. Загрозливим для здоров'я як особистості, так і нації є той факт, що у 60% респондентів він не відповідає рекомендаціям ВООЗ: 1 година або більше фізичної активності як мінімум помірної інтенсивності п'ять і більше днів на тиждень [1, с. 45].

Отже, вважаємо, що під час виховної роботи у вишах необхідно ставити акцент на важливості рухової активності та правильного харчування, на ознайомленні з інструментами ВООЗ з різних аспектів здоров'язбереження, на їх впровадженні.

Дослідження, проведене авторами через два роки з групами майбутніх тренерів-викладачів і групами майбутніх викладачів, дав такі ж результати. І через два роки ситуація в групах студентів – майбутніх викладачів майже не змінилася: в середньому приблизно молодь активна 3,4 год на тиждень, а молоді люди є більш активними, ніж дівчата (3,6 і 3,2 год на тиждень відповідно).

Стосовно групи майбутніх тренерів-викладачів, то результати опитування, отримані у цій групі респондентів, більш позитивні (4,5 дні на тиждень для хлопців і 3,8 дня на тиждень для дівчат), і вони корелюють з найвищими показниками щодо рівнів фізичної активності молоді в Австрії, Ірландії, Британії та Литві (за результатами європейського дослідження в середньому 4,1 дня на тиждень хлопці були активними, що є вищим показником, ніж у дівчат – 3,5 дні на тиждень) [3, с. 45]. Здобуті результати корелюють з даними досліджень К. Кур'є [9]: молоді люди активні протягом години в середньому 3,8 дня на тиждень. Це обумовлюється, на нашу думку, саме обраною майбутньою професією тренера-викладача, а також не тільки освітньо-професійною програмою та навчальним планом ВНЗ для зазначеної спеціальності, але й пов'язане з мотивацією майбутнього тренера-викладача.

Ураховуючи різницю в результатах для різних груп респондентів – майбутніх викладачів та майбутніх тренерів-викладачів, а також схожість результатів для груп респондентів – майбутніх викладачів, отриманих через певний проміжок часу, можна стверджувати, що значна роль у спонуканні до здоров'язбереження відводиться розумінню факторів здоров'я, середовищу, мотивації до збереження здоров'я, як свого, так і інших, що можливе, зокрема, шляхом виховної роботи в різних її формах та різними методами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Дослідження, проведені з розривом у два роки, серед студентів – майбутніх викладачів (підкатегорії: майбутні вчителі та майбутні тренери-викладачі) свідчать про те, що малорухомий спосіб життя є реальною загрозою здоров'ю молоді, а отже – здоров'ю нації, що потребує негайного втручання на державному рівні. На основі відповідей респондентів виявлено й обґрунтовано актуальні для сьогодення аспекти виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами, зокрема: щодо особистої відповідальності за збереження здоров'я, важливості рухової активності та правильного харчування, ознайомлення з інструментами Всесвітньої організації охорони здоров'я з різних аспектів здоров'язбереження. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку актуальних форм і методів виховної роботи з майбутніми тренерами-викладачами з питань здоров'язбереження.

Список використаних джерел

1. Разработка общего инструментария для опросов о состоянии здоровья // EUROHIS. – М.: Права человека, 2005. – 193 с.

2. EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys / World Health Organization // Biomedical and Health Research, edited by A. Nosikov, C. Gudex. – Amsterdam: IOS Press, 2003. – № 57. – 193 p.

3. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегия ее решения [Электронный ресурс]. / под ред.: FrancescoBranca, HaikNikogosian и TimLobstein: Всемирная организация здравоохранения, 2009. – xiii+392 с. – Режим доступа: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/74747/E90711R. pdf&ua=1

4. Основи громадського здоров'я: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.В. Беспалько. – Ужгород: ВАТ «Патент», 2008. – 322 с.

5. Глобальная стратегия ВОЗ по питанию, физической активности и здоровью [Электронный ресурс]: Руководство для стран по мониторингу и оценке осуществления. – Всемирная организация здравоохранения. – Женева, 2009. – 47 с. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/ 2010/9789244599976_rus. pdf

6. Global recommendations on physical activity for health / Глобальные рекомендации ВОЗ по физической активности для здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus. pdf // WorldHealthOrganization. 2010. – 60 с. (ISBN 978 92 4 459997 6).

7. Венская декларация о питании и неинфекционных заболеваниях в контексте политики Здоровье – 2020. – Вена: Всемирная организация здравоохранения, 2013. – 6 с.

8. Черевко С.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Вікторівна Черевко. – Дніпропетровськ, 2015. – 284 с.

9. Currie C. et al., eds. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study [Electronic resource]: international 2001/2002 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2004 // Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. – Access mode: http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1, accessed 3 April 2007.

References

1. Razrabotk aobshcheho instrumentariia dlia oprosov o sostoiani izdorovia (2005). [Development of a common tool for health surveys]. EUROHIS. Moscow, Prava cheloveka Publ., 193 p. (In Russian).

2. A. Nosikov & C. Gudex (2003). EUROHIS: Developing Common Instruments for Health Surveys. World Health Organization. Biomedical and Health Research. Amsterdam, IOS Press Publ., no. 57, 193 p.

3. F. Branca, H. Nikogosian & T. Lobstein (Ed.). (2009). *Problema ozhireniia v Evropeiskom rehione VOZ i stratehiia ee resheniia* [The problem of obesity in the WHO European Region and the strategy for its solution]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdravookhraneniia* [World Health Organization], 392 p. Access mode: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/74747/E90711R. pdf&ua=1 (In Russian).

4. O.V. Bespalko (Ed.). (2008). *Osnovy hromadskoho zdorovia: teoriia i praktyka* [Fundamentals of Public Health: Theory and Practice]. Uzhhorod, VAT "Patent" Publ., 322 p. (In Ukrainian).

5. Hlobalnaia stratehiia VOZ po pitaniiu, fizicheskoi aktivnosti i zdoroviu: Rukovodstvo dlia stran po monitorinhu i otsenke osushchestvleniia (2009). [Global Strategyon Diet, Physical Activity and Health. A Framework to Monitor and Evaluate Implementation]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdravookhraneniia* [World Health Organization]. Zheneva, 47 p. Access mode: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf (In Russian).

6. Hlobalnye rekomendatsii VOZ po fizicheskoi aktivnosti dlia zdorovia (2010). [WHO Global Recommendations on Physical Activity for Health]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdravookhraneniia* [World Health Organization], 60 p. Access mode: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789244599976_rus.pdf (In Russian).

7. Venskaia deklaratsiia o pitanii i neinfektsionnykh zabolevaniiakh v kontekste politiki Zdorove – 2020 (2013). [Vienna Declaration on Nutrition and Noncommunicable Diseases in the context of Health 2020]. *Vsemirnaia orhanizatsiia zdravookhraneniia* [World Health Organization]. Vena, 6 p. (In Russian).

8. Cherevko, S.V. (2015). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti. Dys. kand. ped. nauk* [Training of fu-

ture teachers to use of health saving technology in the professional activity. Cand. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 284 p. (In Ukrainian).

9. C. Currie & others (Eds.). (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international 2001/2002 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe. Health Policy for Children and Adolescents, no. 4. Access mode: http://www.euro.who.int/InformationSources/Publications/Catalogue/20040601_1

В статье описаны результаты опроса студенческой молодежи относительно ее мотивов и потребностей в здоровьесбережении. Цель статьи – изучить и определить здоровьесбережение в качестве актуального аспекта воспитательной работы с будущими тренерами-преподавателями. Участие в опросе на этапе апробации методического инструментария взяли будущие преподаватели – студенты I и II курсов Днипровского национального университета имени Олеся Гончара. На этапе внедрения респондентами выступали будущие тренеры-преподаватели. Кроме того, в ходе педагогического эксперимента мы сравнили данные, полученные за промежуток времени в два года от респондентов – будущих учителей. В результате исследования авторами обнаружены и обосновані актуальные для сегодняшнего дня аспекты воспитательной работы с будущими тренерами-преподавателями, а именно: личная ответственность за сохранение здоровья, важность двигательной активности и правильного питания, ознакомление с инструментами Всемирной организации здравоохранения для различных аспектов здоровьесбережения.

Ключевые слова: воспитательная работа, здоровьесбережение, тренеры-преподаватели.

The article describes the results of the survey conducted among students concerning their needs and motives for health-consciousness. The aim of the paper lies in researching and determining health-consciousness as a topical aspect of educational work with future trainers-teachers. Future teachers, the first-year students as well as fourth-year students of OlesHoncharDnipro National University, participated in the survey at the stage of approbation of methodological tools. At the implementation stage future trainers-teachers acted as respondents. Besides, in the course of the pedagogical experiment the authors compared the data obtained from the respondents-future teachers within a two-year period. As a result of the research there have been identified and substantiated current aspects of educational work with future trainers-teachers, namely, in terms of personal responsibility for staying healthy, the importance of physical activity and proper nutrition, familiarization with the tools of the World Health Organization concerning various aspects of health-consciousness.

Key words: educational work, health-consciousness, trainers-teachers.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-109-115

УДК 378

Т.Л. ШЕПЕЛЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних наук Криворізького економічного інституту
Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ І САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено теоретичні засади проблеми пізнавальної активності та самостійності студентів, здійснено аналіз наукових підходів до розкриття сутності понять «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність» уточнено їх визначення. Наведено варіативність підходів науковців до класифікації рівнів сформованості пізнавальної активності та окреслено роль взаємозв'язку пізнавальної активності і пізнавальної самостійності у підвищенні ефективності навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: діяльність, пізнавальна діяльність, учіння, активність, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність.

Постановка проблеми. Соціально-економічний розвиток нашої країни потребує перебудови існуючої системи вищої освіти в напрямі забезпечення держави кваліфікованими фахівцями, які мають ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, розвинуті такі особистісні якості, як активність, самостійність, творчі здібності, що забезпечить їм можливість у майбутній професійній діяльності самостійно приймати рішення, здатність постійно оновлювати здобуті знання, вміння коригувати, удосконалювати професійну діяльність.

Формування пізнавальної активності студентів стає основою підготовки сучасних спеціалістів, що актуалізує означену проблему в психолого-педагогічних дослідженнях.

Аналіз наукових досліджень. Проблема пізнавальної активності студентів належать до найбільш актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Методологічну основу вивчення означеної проблеми становлять положення теорії діяльності й розвитку особистості (Б. Ананьєв, Л. Буєва, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Г. Щукина та ін.). Психологічні аспекти проблеми пізнавальної активності були в центрі уваги О. Киричука, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Окремі питання пізнавальної активності висвітлено в працях таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як В. Лозова, О. Коберник (цілісний підхід до формування пізнавальної активності особистості); Л. Аристова, Т. Шамова (способи активізації пізнавальної діяльності учнів); І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий (шляхи розвитку пізнавальної активності учнів). Проблеми теорії і практики активізації пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи стали предметом наукового пошуку Т. Алексеєнко, В. Ковальчука, О. Кошелева, П. Лузана, О. Любашенка та ін. Проте аналіз наукових досліджень засвідчив, що проблема теоретичних засад пізнавальної активності і самостійності студентів потребує більш детального вивчення.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає в здійсненні аналізу науково-теоретичного підґрунтя пізнавальної активності студентів, розкритті варіативності підходів до визначення поняття «пізнавальна активність», висвітленні рівнів сформованості пізнавальної активності, визначенні ролі взаємозв'язку пізнавальної активності і пізнавальної самостійності у підвищенні ефективності навчальної діяльності студентів.

© *Т.Л. Шепеленко, 2017*

Виклад основного матеріалу. Феномен пізнавальної активності особистості є складним і багатоаспектним. Визначення теоретичних засад означеної проблеми потребує з'ясування співвідношення сутності поняття «пізнавальна активність» з такими спорідненими поняттями, як «діяльність», «пізнавальна діяльність», «активність».

Діяльність як наукова категорія є предметом дослідження філософії, психології, педагогіки. У філософії діяльність розглядається як «різносторонній процес створення суспільним суб'єктом умов для свого існування і розвитку, процес перетворення соціальної реальності відповідно до суспільних потреб і завдань» [3, с. 95].

В основі розуміння діяльності в психології увага зосереджується не на самій діяльності, а на її процесі, що визначає не тільки якості і властивості людини, але і формує їх. Ця думка знаходить своє обґрунтування у працях О. Леонтьєва і С. Рубінштейна. Так, О. Леонтьєв розглядає діяльність як специфічну форму активного ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну й перетворення [7, с. 104]. З точки зору С. Рубінштейна, діяльність – це активність суб'єкта, спрямована на зміну світу, на виробництво чи породження певного об'єктивного продукту матеріальної чи духовної культури, процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, в результаті якої в об'єкті відбуваються зміни [9].

Виходячи з психологічної теорії діяльності слід зазначити, що феномен діяльності в педагогіці знаходить свою конкретизацію у процесі навчання. Навчання передбачає обов'язкову наявність двох взаємопов'язаних, але самостійних форм діяльності: діяльність викладача, яка спрямована на передавання людського досвіду, і діяльність учня, яка спрямована на засвоєння суспільного досвіду та трансформацію його в особистісне надбання (Г. Щукіна). «Диференціація діяльності всередині навчального процесу привела до необхідності віддиференціювати і такі поняття, як „навчальна діяльність" і „пізнавальна діяльність", яка інакше виражена терміном „учіння"» [12, с. 15].

Поняття «навчальна діяльність» у відношенні до поняття «пізнавальна діяльність» більш широке, оскільки воно включає одночасно як діяльність викладача (викладання), так і діяльність учня (учіння) [там же].

Пізнавальна діяльність є різновидом наукового пізнання, що відбувається на основі відображувально-перетворюючої діяльності суб'єкта. У психології пізнавальна діяльність розглядається як специфічна діяльність, в якій відбувається формування психічних новоутворень через привласнення культурно-історичного досвіду. Специфіка пізнавальної діяльності в навчальному процесі полягає в тому, що в ній «не треба відкривати те, що є вже відомим» (Б. Ананьєв). Це пізнання суб'єктивно нового, тобто долучення до істини, яка вже відкрита людством, і ефективність його залежить передусім від рівня активності суб'єкта.

Науковці стверджують, що пізнавальна діяльність являє собою складний процес переходу від незнання до знання, від невміння до вміння, від випадкових спостережень до систематизованого пізнання предметного світу, до оволодіння науковими істинами. При цьому людина, засвоюючи нові знання, впливає на світ, який, у свою чергу, чинить вплив на людину (С. Рубінштейн). Відпрацьовуючи різні способи впливу, збагачуючись новими знаннями і вміннями, людина набуває особистого досвіду, без якого самостійне пізнання дійсності неможливе. Саме тому пізнавальна діяльність являє собою неперервний процесс інтеріоризації (теоретичної діяльності) і екстеріоризації (практичної діяльності), але вже на більш високому рівні. Знання, здобуті в процесі пізнавальної діяльності, є фундаментом для розкриття творчого потенціалу індивідуальності.

Пізнавальна діяльність завжди здійснюється на основі мислення, яке виступає її основною формою, способом, психологічним механізмом. Оволодіння знаннями і їх «присвоєння» потребує переосмислення, що неможливе без активної роботи думки, багатьох операцій розуму (порівняння, систематизації, конкретизації, аналізу, узагальнення та ін.). Пізнавальна діяльність, здійснюючись з метою засвоєння знань, умінь, інтелектуальних навичок суб'єкта учіння, має місце і в процесах сприйняття, пам'яті, уваги, уяви, волі. Тому під впливом пізнавальної діяльності відбувається розвиток всіх психічних процесів, що сприяє загальному розвитку і формуванню особистості, зміна самого суб'єкта, який, здобуваючи нові знання, набуває нових пізнавальних можливостей, нових практичних дій. Але в пізнавальній діяльності, на відміну від мисленнєвої, як стверджує С.Л. Рубінштейн, завжди виражається ставлення людини до оточуючих явищ [9].

Пізнавальна діяльність – складний процес, а тому вимагає від людини значних затрат розумових сил і напруження. Засвоєння знань потребує управління увагою, регуляції почуттів, вольових зусиль, позитивного ставлення та сформованих інтелектуальних умінь. Тому в пізнавальній діяльності важливу роль відіграє внутрішня активна позиція студента – позиція суб'єкта пізнання. Вищим рівнем розвитку суб'єктної позиції студента в пізнавальній діяльності є потреба в самореалізації, яка неможлива без сформованості такого особистісного утворення, як пізнавальна активність, яка впливає на продуктивність навчально-пізнавальної діяльності.

Розкриття сутності пізнавальної активності потребує з'ясування сутності поняття «активність». Зауважимо, що категорія «активність» у наукових працях розглядається у біологічному (спадкова властивість, яка характерна для живої природи і людини і пов'язана з пристосуванням живих організмів до оточуючого середовища) і соціологічному (активність людини як соціальної істоти, тобто суто людська активність).

У науковій літературі активність трактується і як діяльність, і як результат діяльності, і як риса особистості, і як її певний психічний стан. Проявляється активність у здатності змінювати оточуючу дійсність у відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і знаходить прояв в енергійній, ініціативній діяльності.

Як «здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі присвоєння багатства матеріальної і духовної культури, яка проявляється в творчості, вольових актах, спілкуванні», розглядається активність особистості у психології [6, с. 11]. З точки зору В. Лозової, активність «знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів» [8, с. 15]. У зв'язку з цим діяльність можна вважати узагальненою характеристикою активності людини. Але незважаючи на те, що поняття «діяльність» і «активність» перебувають у діалектичному взаємозв'язку, кожне з них не вичерпує сутності іншого. Зокрема, за Г. Щукиною, діяльність являє собою єдність об'єктно-суб'єктних властивостей, а активність – належить людині взагалі, і більшою мірою належить суб'єкту діяльності. А тому вона виражає не саму діяльність, а її рівень, характер [12, с. 18].

Видом активності особистості є пізнавальна активність, яка виступає одним з найважливіших засобів підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу до трактування поняття «пізнавальна активність» не існує. Деякі дослідники розглядають пізнавальну активність як якість діяльності, інші – як рису особистості, треті – і як якість діяльності, і як рису особистості в їх діалектичній єдності. Пізнавальну активність як якість діяльності, що проявляється у ставленні учня до змісту і процесу діяльності, до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності за оптимальний час, до мобілізації морально-вольових зусиль та досягнення навчально-пізнавальної мети, визначає Т. Шамова [11, с. 47–49]. Т. Алексеєнко під пізнавальною активністю розуміє складну систему властивостей суб'єкта, що інтегрує важливі якісні характеристики типового для нього прояву пізнавальної діяльності: «...Пізнавальна самостійність, пізнавальна ініціативність, а також повнота і мобільність знань, умінь і навичок у сфері реалізації цієї активності» [1, с. 128].

В енциклопедії освіти пізнавальна активність трактується як «риса особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [5, с. 678].

Але, як зауважує Л. Аристова, активність пізнання буде проявлятися лише в тому випадку, коли учень проявляє самостійність у переосмисленні знань, творчо підходить до вирішення завдань. В іншому разі його дії «в кращому випадку можуть вказувати лише на моторність людини, що зовсім не аналогічне активності її пізнання» [3, с. 32]. У цьому зв'язку заслуговує на увагу точка зору І. Якиманської щодо психологічної природи пізнавальної активності, яка може проявлятися як на рівні зовнішньої (репродуктивної) активності, так і на рівні внутрішньої (мисленнєвої) активності. Репродуктивна активність виражається в прагненні студента сприйняти, запам'ятати та відтворити навчальний матеріал за зразком, при відсутності інтересу як до знань, так і до самого процесу учіння. Мисленнєва активність

проявляється в прагненні до самостійного здобуття знань, перетворення раніше засвоєних знань, перенесення засвоєних знань на розв'язання нових навчальних і практичних завдань, оволодіння новими способами розв'язання навчальних проблем, що пов'язано з творчою діяльністю [13].

Тому наявність творчих елементів – це найвищий ступінь прояву пізнавальної активності, це «Я-включеність» суб'єкта навчальної діяльності в пізнавальний процес учіння. Проте, як підкреслює Т. Шамова, в людській діяльності майже неможливо розділити репродуктивну і творчу діяльність, тому для освітньої практики необхідно виділяти те, що спричиняє варіативність підходів ряду вчених до класифікації рівнів пізнавальної активності, як-то: репродуктивна, продуктивна й творча активність (П. Лузан), репродуктивна, репродуктивно-творча, творчо-репродуктивна, творча активність (А. Кошелєв), репродуктивно-наслідувальна, пошуково-виконавська, творча активність (Г. Щукіна), відтворююча, інтерпретуюча, творча активність (Т. Шамова). У результаті усвідомленого цілеспрямованого переходу з одного рівня на інший відбуваються якісні та кількісні зміни в показниках пізнавальної активності (пізнавальній самостійності, ініціативі, пізнавальному інтересі, уважності, вольових зусиллях і т. ін.), що дозволяє діагностувати і цілеспрямовано управляти активністю студентів у процесі професійного навчання.

Об'єктивною передумовою підвищення ефективності пізнавальної активності є застосування студентами самостійних зусиль до оволодіння знаннями, уміннями і навичками, тобто прояв самостійності. У цьому зв'язку Я. Рибалко підкреслює, що ефективно діяти в постійно змінюваних умовах сьогодення зможе лише та людина, «яка здатна самостійно вийти за межі стандартного набору знань, навичок і умінь, зробити самостійний вибір, прийняти самостійне і правильне рішення» [10, с. 24].

Самостійність, яка нерозривно пов'язана з активністю є, з одного боку, найважливішою умовою досягнення мети освіти, з іншого – засобом досягнення цієї мети. Недостатність пізнавальної самостійності робить студента пасивним, нездатним до застосування здобутих знань, гальмує розвиток його мислення. Самостійність як багатоаспектне психічне утворення поступово перетворюється у свідому, довільну активність і відповідним чином впливає на ефективність пізнавальної діяльності [там же].

У зв'язку з цим проблема пізнавальної самостійності у процесі навчання перебуває в центрі уваги як науковців, так і педагогів-практиків у всі періоди розвитку освіти. Історично самостійність у пізнанні розглядалася в працях А. Дистервега, Я.А. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та ін. Зокрема ідеї про місце самостійного пізнання у формуванні особистості висловив Я.А. Коменський, на думку якого, одним з найважливіших завдань школи має стати формування відповідальної та самостійної людини, такої, щоб «привчалася керуватися не чужим розумом, а своїм власним, не тільки вичитувати з книг і розуміти чужі погляди на речі, але й розвивати в собі здатність проникати в коріння речей» [2, с. 231]. К.Д. Ушинський, надаючи великого значення обов'язковій самостійності в набутті знань учнями та самостійності суджень і висновків, стверджував, що «...не вміти добре виражати свої думки – це недолік, але не мати самостійних думок – значно більший, самостійні ж думки впливають тільки із самостійно набутих знань...» [2, с. 63] і далі «Слід постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але і розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя засвоювати нові знання» [2, с. 500].

Різні аспекти проблеми пізнавальної самостійності особистості висвітлено в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях, де вона розглядається як: особистісна якість, яка характеризує прагнення і готовність без сторонньої допомоги оволодівати знаннями і способами діяльності (А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); характеристика діяльності, яка несе в собі елементи самостійної творчості і обов'язково передбачає активність учня (Г. Щукина); сукупність пізнавальних умінь та навичок, які дозволяють учням власними силами просуватися в оволодінні знаннями і способами діяльності (Н. Половникова, Т. Шамова та ін.); здібність людини ефективно виконувати на певному рівні дії або цілий комплекс дій, керуючись лише власним досвідом (П.А. Юцявічене).

Зауважимо, що пізнавальна самостійність має внутрішні і зовнішні ознаки свого прояву. Зовнішніми ознаками самостійності є уміння планувати і організовувати власну діяльність, здійснювати систематичний самоконтроль коригування її і вдосконалення, виконува-

ти завдання без безпосередньої участі викладача. Внутрішній бік самостійності створюють потребнісно-мотиваційна сфера, розумові, фізичні і морально-вольові зусилля особистості, спрямованість на досягнення мети.

Аналіз теоретичних засад проблеми пізнавальної самостійності дозволяє виявити основну загальну характеристику означеного феномену – це інтегративна динамічна якість, основу якої становлять здатність і готовність особистості до діяльності в умовах відсутності безпосереднього та постійного керівництва і яка визначається вміннями студентів свідомо без допомоги інших планувати, організовувати, контролювати, коригувати свою діяльність.

Як і активність, самостійність проявляться і реалізується в діяльності і спілкуванні, ставленні до себе і навколишньої дійсності, тобто у життєдіяльності особистості, і передбачає ініціативність особистості, її вимогливість до себе та інших.

Слід наголосити, що пізнавальна активність і пізнавальна самостійність у навчальній діяльності – поняття взаємозв'язані, але не тотожні. Якщо пізнавальна самостійність завжди спрямована на засвоєння нових знань, то пізнавальна активність має місце під час засвоєння знань, їх відтворення, перетворення, закріплення. Пізнавальна активність супроводить будь-яку самостійну дію, це, по суті, готовність (здатність і прагнення) до енергійного ініціативного володіння знаннями, докладання вольових зусиль. Взаємозв'язок пізнавальної активності і пізнавальної самостійності розвиває у студентів інтелектуальне мислення, створює умови для вільного викладу думок, сприяє зростанню наукового знання, стимулює самостійний науковий пошук.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що пізнавальна активність забезпечує напружену розумову діяльність особистості, спрямовану на свідоме оволодіння знаннями, уміннями й навичками, виявлення самостійності й творчого підходу до виконання нових завдань більш високого рівня складності у навчально-пізнавальній діяльності.

Самостійність проявляється в активності, спрямованій на набуття, вдосконалення знань, оволодіння прийомами роботи, а тому пов'язана з формуванням пізнавальних інтересів та інших мотивів, які стимулюють і зміцнюють вольові зусилля для виконання тих чи інших завдань.

Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність у їх взаємозв'язку як якісні характеристики навчально-пізнавальної діяльності виражаються у цілеспрямованості пізнавальних дій, нестандартності стилю мислення, психологічному настрої на діяльність і забезпечують у максимально можливому ступені зворотний зв'язок між студентами й викладачами, що формує їх суб'єктивну позицію, яка реалізується в творчій пізнавальній діяльності. Взаємозв'язок пізнавальної активності і самостійності створює умови для повноцінного прояву фахівцем себе в майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з пошуком психолого-педагогічних умов підвищення ефективності навчального процесу засобами активізації пізнавальної діяльності студентів і формування пізнавальної самостійності.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т.А. Алексеєнко. – К., 1995. – 25 с.

2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начало XX в. / [сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика,1990. – 608 с.

3. Аристова Л. Активность учения школьников / Л. Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 138 с.

4. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – Москва: Мысль, 1978. – 216 с.

5. Енциклопедія освіти / [за ред. В.Г. Кременя]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – Москва: Политиздат, 1985. – 431 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.

8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПБ.: Питер, 2005. – 713 с.

10. Рыбалко Я. Развивающее образование: активность, самостоятельность, свобода / Я. Рыбалко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук. праць] / редкол.: Т.І. Сущенко (відпов. ред.) та ін. – Київ; Запоріжжя. – Вип. 18. – С. 23–28.

11. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – Москва: Педагогика, 1982. –208 с.

12. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: [книга для учителя] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

13. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

References

1. Alekseenko, T. (1995). *Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti studentiv v umovakh blokovoi orhanizatsii navchannia. Avtoref. kand. ped. nauk* [Formation of cognitive activity of students in the conditions of a block training organization. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 25 p. (In Ukrainian).

2. Lebedev P.A. (ed.). (1990). *Antolohiia pedahohicheskoi mysli Rossii vtoroi poloviny XIX – nachalo XX v.* [Anthology of the pedagogical thought of Russia in the second half of the 19th – early 20th]. Moscow, Pedahohika Publ., 608 p. (In Russian).

3. Aristova, L. (1968). *Aktivnost ucheniia shkolnikov* [Activity of the schoolchildren]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 138 p. (In Russian).

4. Bueva, L.P. (1978). *Chelovek: deiatelnost i obshchenie* [A human: activity and communication]. Moscow, Mysl Publ., 216 p. (In Russian).

5. In V.H. Kremen (Ed.). (2008). *Entsiklopediia osvity* [Encyclopaedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).

6. In A.V. Petrovskii & M.H. Yaroshevskii (Eds.). (1985). *Kratkii psikholohicheskii slovar* [Brief psychological dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 431 p. (In Russian).

7. Leontev, A.N. (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 304 p. (In Russian).

8. Lozova, V.I. (2000). *Tsilisnyi pidkhid do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkoliariv* [Holistic Approach to the Formation of Students' Cognitive Activity]. Kharkiv, OVS Publ., 164 p. (In Ukrainian).

9. Rubinshtein, S.L. (2005). *Osnovy obshcheu psikholohii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 713 p. (In Russian).

10. Rybalko, Ya. *Razvivayushchee obrazovanie: aktivnost, samostoiatelnost, svoboda* [Developing Education: Activity, Independence, Freedom]. *Pedahohika i psikholohia formuvannia tvorchoi osobystosti: problem i poshuky* [Pedagogy and Psychology of Creative Personality Formation: Problems and Search]. Kyiv-Zaporizhzhia, issue 18, pp. 23-28 (In Ukrainian).

11. Shamova, T.I. (1982). *Aktivizatsiia uchenia shkolnikov* [Activization of schoolchildren teaching]. Moscow, Pedahohika Publ., 208 p. (In Russian).

12. Shchukina, H.I. (1986). *Rol deiatelnosti v uchebnom protsesse* [The role of activity in the learning process]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 144 p. (In Russian).

13. Yakimanskaia, I.S. (1979). *Razvivaiushchee obuchenie* [Developing training]. Moscow, Pedahohika Publ., 144 p. (In Russian).

В статье исследованы теоретические основы проблемы познавательной активности и самостоятельности студентов. Осуществлен анализ научных подходов к определению сущности понятия «познавательная активность», «познавательная самостоятельность» и уточнено их определение. Представлена вариативность подходов к классификации уровней сформированности познавательной

ной активности. Очерчена роль взаимосвязи познавательной активности и познавательной самостоятельности в повышении эффективности учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: деятельность, познавательная деятельность, учение, активность, познавательная активность, познавательная самостоятельность.

The article deals with the theoretical foundations of the issue of cognitive activity and student autonomy. An analysis of scientific approaches to understanding the essence of the notion «cognitive activity», «cognitive independence» and their definitions is specified. Variability of approaches to classification of cognitive activity formation levels is presented. The role of interconnection of cognitive activity and cognitive independence in improving the efficiency of students' educational activity is outlined.

Key words: activity, cognitive function, teaching, activity, cognitive activity, cognitive independence.

Одержано 23.10.2017.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-116-122

УДК 37.046.16

Y.S. AVSIUKEVICH,
PhD in Pedagogical Sciences, Head of Aceskills International Language Training Centre, London, UK

APPROACH TO RESEARCH-TEACHING NEXUS IN UNDERGRADUATE EDUCATION

This paper reports on the question of relationship of research to teaching and learning seeking to gain a clearer and deeper understanding of the main concepts within research-teaching nexus and their application in undergraduate education. The literature review conducted has been the basis for clarifying the terms in existing classification of teaching models focused on research such as research-led, research-oriented, research-based, research-tutored and research-informed education; and for suggesting a modification to it by introducing a conceptualizing root for the classification tree. In the result of careful investigation of current research, the author makes an attempt to model an approach to education in research-intensive environment that focuses on the development of students' research culture, problem solving skills, independence of thinking and learning, intellectual capabilities and critical thinking skills. Having identified the goals and principles of learning in research-intensive environment, the ways to support such education have been introduced. The article points to the value and possibilities for further research in the area.

*Key words: **кresearch-teaching nexus, research-led education, research-intensive environment, undergraduate programmes.***

Problem statement. New values and requirements placed by employers in a competitive international entrepreneurial environment account for increasing demand in graduates who are able to work in cross-disciplinary collaborative environment, switch the tasks easily, solve problems, find effective solutions, think critically and independently and to seek information out as opposed to being simply knowledgeable in the area as evidenced by international employer recruitment surveys [21] and reports [8; 27]. These global drivers initiated the reforms to the UK [19; 28] and European Union [9, 29] higher education focusing on educational quality enhancement with research and innovation as leading forces to promulgate excellence and sustain the countries intellectual and creative capital. In Ukraine, this aim has also been reflected in the strategic objectives set by the Ministry of Education and Science of Ukraine for the higher education sector and The Law on Higher Education of Ukraine which is underpinned by a democratic and pro-European agenda [35]. As a response to these governments' intentions and initiatives, the purpose of university education is being reconceptualised with a main focus on creation of a research-intensive educational environment as a central strategy of an institution in order to equip students for innovation and problem solving in professional contexts [1; 3, 11; 30]. However, since this shift in focus is relatively new, there exists a need to develop and test innovative teaching methods and practical ways to actively engage students in their learning in research-intensive environment. Moreover, although there is a substantial amount of publications on linkage between education and research within a higher education setting, there is still much ambiguity in the definitions relating to research-teaching nexus which heightens the need to clearly articulate the terminology used.

Analysis of recent researches and publications. A growing body of literature has examined the nature of the relationship between teaching and research (A. Brew [6], G. Broek [7], G. Gibbs

© *Y.S. Avsiukevich, 2017*

[12], J. Hattie and W. Marsh [14], M. Healey [18], A. Jenkins, M. Healey and R. Zetter [20]), often claiming a positive effect of this link on the outcomes of learning which has also been supported by clear evidence from studies conducted in different institutions where students learn in a research-intensive environment [1; 10; 16]. Studies of the research-teaching nexus revealed multidisciplinary nature of research and heterogeneous character of teaching and described discipline specific approaches of integrating research into teaching (R. Griffiths [13], M. Healey [18], A. Miller, J. Sharp, J. Strong [23]). Conceptualizing research and teaching linkage, basic principles of research-led education have been explored (J. Biggs and C. Tang [2], P. Ramsden [26], J. Schapper and S. Mayson [32]). And four main approaches to teaching in research-intensive environment have been proposed [17] as descriptive frameworks to clarify educational purpose and outcomes. It has also been challenged to develop research-based curricula that extend students' limits and develops the skills of inquiry and research [25]. Many attempts have been made to investigate and understand the impact of these new modes of learning and teaching advocating research-teaching nexus on students' learning outcomes, universities and teachers (J. Fuming and P. Roberts [10], P. Scott [33]).

The reader should bear in mind that the study is mostly based on the analysis of studies in the UK, European Union and USA. A synopsis of literature in Ukraine has shown that there seem to be a lack of studies in the specific filed of research-led education except for a fundamental work on constructivist blended approach to teaching [34] which can be underpinning for further studies of research-led education in Ukraine because it advocates students' autonomy, role of inquiry, experiential learning, complex authentic collaborative tasks, i.e. principles and concepts that correlate with the goals and principles to create research-intensive educational environment (see further in the article).

Purpose of the article. Whilst there is evidence showing a strong institutional focus on supporting and adding value of research-learning relationship in order to meet the current and future demands of the labour market prevalent in innovation, this article seeks to explore and clarify the ways in which students are enabled to engage in research-intensive learning environment in undergraduate course to enhance their competency and employability.

Main material. Despite the fact that there exists a large volume of studies describing the link of research and learning in institutions, there is still a need for consistency in using the terms related to research-teaching nexus, as has already been noted by K. Valter and G. Akerlind [36] and other researchers [18]. For example, it should be recognized that the term "research-led education" is frequently used in literature to refer to such disparate ideas as being one of the methods of teaching where the students are passive participants of the process and learn about the research, versus a broad concept of education often highlighted as intensive student-focused which include research-tutored, research-oriented, research-based, research-informed and again research-led teaching and learning. See, for example [13, 23]. This shows the need to be more explicit about the terms and what exactly is meant by "research-led" education. For this reason, throughout this paper in order to avoid ambiguity, we will use the definition suggested by M. Healey and A. Jenkins [17] following R. Griffiths [13], who saw *research-led education* as one of the four methods in which research connects with teaching, content and curriculum where students learn about current research in the discipline, the curriculum content is dominated by staff research interests, and information transmission is the main teaching mode. The other three methods are *research-oriented*, in which students develop research, enquiry skills and techniques by understanding the processes by which knowledge is formed and staff try to engender a research ethos through their teaching; *research-tutored*, in which students engage in research discussions; *research-based*, in which students undertake research and enquiry as researchers, the curriculum is largely designed around inquiry-based activities. In addition to these four approaches, S. Ozay [24] suggests a *research-informed one* in the sense that it draws consciously on systematic inquiry into the teaching and learning process itself.

The first two of these categories involve students as an audience, learning content or skills from an expert researcher. The second two encourage students to actively participate and the division of roles between teacher and student is minimised, discussing or debating current research questions with each other or disciplinary experts, or actively practising the methods and processes of research.

To avoid ambiguity in using the term "research-led education", we will make an attempt to expand the existing classifications [17; 24] by integrating the term "research-driven education" as an approach to conceptualize all the above described methods which create a research-intensive teaching/learning environment. Fig. 1 below presents a research-driven education as a root of the classification of teaching methods focused on research and shows main focuses of those methods.

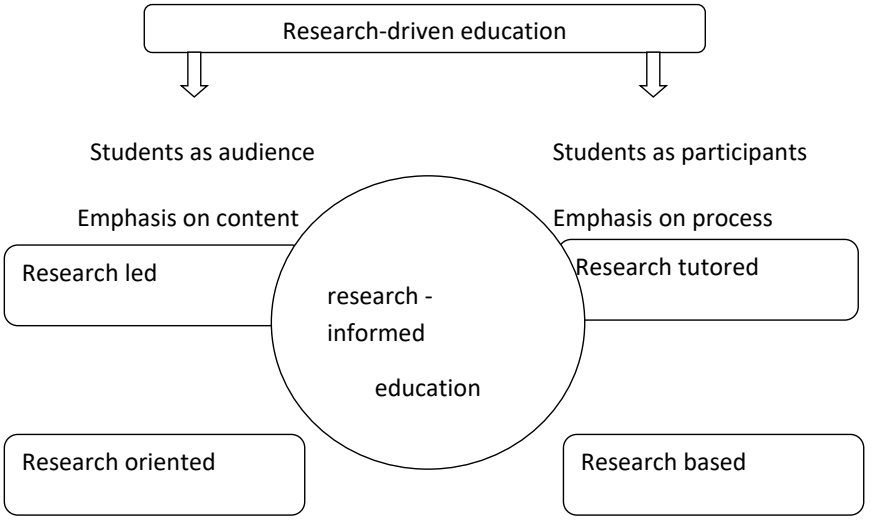

Fig. 1. A model of research-driven education

As seen from the model, creation of a research-intensive environment in which teaching and learning occur, can be done by a combination of methods when students actively immerse themselves in research as well as learning about the research. All these methods require students and teachers undertake a systematic inquiry as a thorough and deliberate effort to deal with problems, explore something insufficiently known or understood in order to develop new knowledge. It is suggested that the influence of each of these types of interaction between research and teaching can be found in all disciplinary fields and that their applicability is likely to vary according to the discipline context [18; 20]. Having clarified the terms, it is necessary to formulate the goals and principles of research-driven education in order to identify its practical applications.

The analysis of current research [7; 22; 32] has allowed to formulate the goal for research-driven education as follows: to develop a research-rich culture of a student who pursues new knowledge and is able to: think critically, independently and evaluate information intelligently and objectively; handle uncertainty and new problems; seek accurate information about the complex issues of our time; sustain the country's intellectual and creative potential to make a profound difference in the world through their individual choices, work, and actions.

Research-driven education can be supported in a number of ways, including through the content and structure of the curriculum, through teaching practice, and through providing students with research opportunities – variously by research-led, research-based, research-oriented or research-tutored teaching and learning. Based on the educational theory which suggests a spectrum of ways to practice research-teaching nexus [2; 3; 6; 23; 32] the principles for research-driven education can be defined as follows: 1) the student is an active participant in the process; 2) the student is a part of a community of scholars; 3) the teaching and learning are research-active; 4) interdisciplinary learning; 5) innovation; 6) systematic inquiry and reflection on teaching and learning; 7) the embedding of research skills into the curriculum. We will consider how each principle can be realized in practice at undergraduate courses focusing on interactions between teaching, learning and research activities.

The first principle implies that the aim for the students is to experience for themselves how research leads to new understandings. In this case, the teacher might design student-centered

activities that engage the student in research. For example, individual or group projects supervised by an academic, small group activities where students work together to define and explore a problem; or in shorter projects where the student has a considerable degree of control over the question being asked. The key element is an immersion in the activity, so that learning occurs through the elements of the research process that the student engages in. It should be noted that although research-driven education involves a combination of methods including research-led and research-oriented in which the students have mostly passive role and the emphasis is put on the content rather than experience, practice has shown that student-centrism and active engagement of the students in activities should be dominant to successfully achieve the outcomes [10; 11; 30]. The key of the second principle is that the students are engaged in exploring and framing research-like questions and problems in lectures and class discussions, work constructively with active researchers on real research problems, plan and complete an independent and sustained critical investigation and evaluation of a chosen research topic. The teachers engage the students in research activities by using current research papers to introduce them to the interesting problems and questions in their field; and by bringing in researchers as expert guest who can become role models for students who want to undertake research in the future. This principle reflects the strengths of being at a research-intensive university where colleagues can work collaboratively with external experts bringing together knowledge and experience, showing the students that knowledge is contested. The third principle means that teachers are highly research-active and requires them to develop research-oriented modules focused on research skills for students. Being an active researcher gives them a depth of knowledge to help students make sense of issues, sources and contexts, and qualities such as confidence and passion for the subject matter. Individual student led seminars requiring data collection, complex analysis aimed at problem solving, critical evaluation and synthesis integrate the latest research into teaching and learning. Students learn about current research in the discipline and develop research methods and skills to undertake research activities. The third principle of interdisciplinary learning is characterized by orientation to cross disciplinary boundaries and an attempt to find solutions to multidimensional research problems [4; 11]. This principle aims at providing the students with cross-disciplinary opportunities enabling them to take modules and courses not directly related to their field of study or to study specialist topics in great depth, to work cooperatively on projects of mutual interests across disciplines realizing and accepting that knowledge, inquiry, and teaching needs somehow to be transcended to enrich their learning experience. The forth principle of innovation implies that teacher informs the students about new theories and stimulates them to put new technologies and theories into practice, implements new educational technologies (iPods, blogs, wikis) and tools of innovative pedagogies. Students learn new theories and put new technologies into practice as they are being developed. The sixth principle is underpinned by the constructivism belief [34] and reflects the process of how knowledge is being constructed and means that teaching co-exists and interrelates with learning. It implies that students are engaged with systematic inquiry and reflection on teaching and learning being aware of their learning outcomes. Group based seminars requiring the aforesaid, critical review of research and class based reflection on learning experience to critically evaluate subject based knowledge and students' work form the basis of the teaching material. The key element is that learning occurs through the elements of the research process that the student engages in accompanied by explicit reflection. The seventh principle is aimed at embedding research skills into the curriculum. Depending on the policy of the institution, the teacher himself or collaboratively with colleagues uses own research to inform curricula, selects the course content, lecture and seminars topics and activities, reading and recourses.

As seen from the above, the seven principles highlight learning where students are engaged in real world problems, explore real research questions cross disciplines. Research driven-learning shifts the emphasis from transferring knowledge and developing separate skills onto developing the students' abilities to approach problems and questions to seek for the best solution, building their knowledge via engagement in research, reflection and critical thinking, maximizing opportunities for real world contexts.

With regard to learning outcomes, evidence has shown benefits of studying in a research-intensive learning environment or fostering a research-driven education [7; 9; 10; 30]. Firstly,

such education engages students in their learning experience which enables them to develop a number of transferrable skills such as independence of thought and learning, critical thinking, entrepreneurial skills and ability to handle uncertainty and new problems so valued by employers. Secondly, maximizing the opportunities for cross-disciplinary research can facilitate an access to a wide range of career options. Last but not least, promoting a research ethos and giving an access to research opportunities has a positive impact on students' confidence and motivation.

Conclusions and further researches directions. The present study has been undertaken to investigate the current situation relating to research-intensive environment in education. It is evident that there is a considerable interest in strengthening linkage of research, teaching and learning at institutions as a consequence of new demands in international labor market which puts more value on the abilities to solve problems in cross-disciplinary areas, multitask and seek knowledge rather than be simply knowledgeable in any area. Having reviewed current studies, this paper has found that there exist a degree of uncertainty around terminology in research-teaching nexus. Therefore, the attempt has been made to clarify the term "research-led education" and avoid ambiguity in its meaning by introducing the term "research-driven education" as a conceptualizing framework for research-led, research-tutored, research-informed, research-based and research-oriented education. This differentiation in terms has allowed to formulate clear goals for research-driven education and explore eight principles of its realization in practice: 1) the student being an active participant in the process; 2) the student being a part of a community of scholars; 3) research-active character of teaching and learning; 4) interdisciplinary learning; 5) innovation; 6) teaching co-exists and interrelates with learning; 7) the embedding of research skills into the curriculum; 8) systematic inquiry and reflection on teaching and learning. A number of ways to deploy these principles has been identified to support more advanced levels of learning. The literature reviewed provides evidence that studying in research-intensive environment enables the development of a range of high level skills and crucial attributes valued by employers such as team-working, communication, analytical and problem-solving skills pointing out that the link of research, teaching and learning should be carefully managed across disciplines.

Further research might explore this framework as a way for academics to think about their own intended learning outcomes when designing research-driven learning activities for students in either coursework or project contexts. Collectively, faculties and institutions can develop own guidelines to assist academics in specifying learning outcomes and assessment standards for research-driven learning, explore in detail and adapt research-led, research-oriented, research-tutored, research-based and research-informed methods as appropriate according to different disciplines and departments.

References

1. A passion for learning. The student experience at Russel group universities [Electronic resource] // The Russell Group of Universities. – 2014. – Access mode: https://www.russellgroup.ac.uk/media/5037/studentexperienceatrussellgroupuniversities.pdf

2. Biggs J. *Teaching for quality learning at university: What the student does* / J. Biggs, C. Tang. – 4th ed. – NY: McOpen University Press, 2011. – 389 p.

3. Blackmore P. *Strategic curriculum change: Global trends* in universities / P. Blackmore, C. Kandiko. – London: Routledge, 2012. – 217 p.

4. Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities. – NY: Stoney Brook, 1998. – 53 p.

5. Brew A. Teaching & research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education / A. Brew // Higher Education Research & Development. – July 2003. – № 1 (22). – P. 3–18.

6. Brew A. Teaching and research: establishing the vital link with learning / A. Brew, D. Boud // Higher Education. – April 1995. – № 3 (29). P. 261–273.

7. Broek G. Innovative Research-Based Approaches to Learning and Teaching / Gesa Sonja Elsa van den Broek // OECD Education Working Papers. – 2012. – № 79. – P. 1–32.

8. Dochery D. Career portfolios and the labour market for graduates and postgraduates in the UK: [Report to the higher education funding council of England] / D. Docherty, R. Fernandez. – London: National center for universities and business, 2014. – 28 p.

9. Dumont H. The nature of learning: using research to inspire practice: [practitioner guide] / H. Dumont, D. Istance, F. Benavides. – Paris: OECD Publishing, 2010. – 12 p.

10. Fuming J. An investigation of the Impact of research-led education on student learning and understandings of research [Electronic resource] / J. Fuming, P. Roberts // *Journal of University Teaching & Learning Practice*. – 2011. – № 2 (8). – P. 2–14. Access mode: http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss2/4

11. Fung D. Research-Led Education at the University of Exeter – Moving Forward for 2012 / Dilly Fung. – Exeter, 2011. – 14 c. – (University of Exeter).

12. Gibbs G. Institutional strategies for linking research and teaching / G. Gibbs // Exchange. – № 3. – P. 8–11.

13. Griffiths R. Knowledge production and the teaching-research nexus: the case of the built environment disciplines // Studies in Higher Education. – 2004. – № 6 (29). – P. 709–726.

14. Hattie J. The relationships between research and teaching: a meta-analysis / J. Hattie, H.W. Marsh // Review of Educational Research. – 1996. – № 44 (66). – P. 507–542.

15. Healey M. Developing research-based curricula in college-based higher education / M. Healey, A. Jenkins, J. Lea. – York: The higher education academy, 2014. – 88 p.

16. Healey M. Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs / M. Healey, A. Jenkins // New Directions for Teaching and Learning. – 2006. – № 107. – P. 43–53.

17. Healey M. Developing undergraduate research and inquiry / M. Healey, A. Jenkins. – York: The higher education academy, 2009. – 152 p.

18. Healey M. Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning / M. Healey // Reshaping the University: new relationships between research, scholarship and teaching. – NY: Open University Press, 2005. – P. 67–78.

19. House of Commons. Students and universities: Eleventh Report of Session 2008–2009 / House of Commons. Innovation, universities, science and skills committee. – London: The Stationery Office Limited, 2 August 2009. – 166 p.

20. Jenkins A. Linking teaching and research in disciplines and departments / A. Jenkins, M. Healey, R. Zetter. – York: The Higher Education Academy, 2007. – 95 p.

21. Jobs.ac.uk. Recruitment trends survey results [Electronic resource]. – Coventry: University of Warwick, 2015. – 20 p. – Access mode: http://www.jobs.ac.uk/media/pdf/recruiters/resources/recruitment-trends-survey-2015.pdf

22. Layne P. Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education / P. Layne, P. Lake. – London: Springer International Publishing, 2015. – 369 p.

23. Miller A. Consortium for research excellence, support and training. What is research-led teaching? Multidisciplinary approach / A. Miller, J. Sharp, J. Strong. – London: CREST, 2012. – 169 p.

24. Ozay S.B. The dimensions of research in undergraduate learning // Teaching in Higher Education. – 2012. – № 4 (17). – P. 453–464.

25. Ramsden P. The Future of Higher Education - Teaching and the Student Experience / Paul Ramsden // Higher education academy. – 2008. – Access mode: https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/future-higher-education-teaching-and-student-experience.

26. Ramsden, P. Learning to Teach in Higher Education. – London: Routledge, 2003. – 288 p.

27. Recruitment International [Electronic resource]. – Access mode: http://www.recruitment-international.co.uk/

28. Reforms to the UK higher education, research and innovation system : September 2016 / The Royal Society. – London: The Royal Society, 2016. – 12 p.

29. Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education: October 2014. / European Commission. High level group on the modernization of higher education. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. – 68 p.

30. Research-led Learning [Electronic resource] // University of Sheffield. – 2017. – Access mode: https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/learning/res-led#Resources

31. Re-shaping Higher Education: Linking Teaching and Research / [A. Jenkins, R. Breen, R. Lindsay, A. Brew]. – London: Routledge/SEDA, 2003. – 228 p.

32. Schapper J. Research-led teaching: moving from a fractured engagement to a marriage of convenience / J. Schapper, S. Mayson // Higher Education Research & Development. – 2010. – № 6 (29). – p. 641–651.

33. Scott P. The research revolution and its impact on the European university / P. Scott // *The European research university: an historical parenthesis? / ed. by* G. Neave, K. Blückert, T. Nybom. – NY: Palgrave Macmillan, 2006. – P. 129–144.

34. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for specific purposes. London: Versita, 2012. – 246 p.

35. The Law of Ukraine on education: September 2017 p. [Electronic resource]. – Verkhovna Rada of Ukraine. – Access mode: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

36. Valter K. Introducing students to ways of thinking and acting like a researcher: a case study of research-led education in the sciences / K. Valter, G. Akerlind // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2010. – № 1 (22). – P. 89–97.

У статті розглянуто питання зв'язку дослідної роботи з навчанням та викладанням. Основна мета роботи – глибше розуміння головних понять у сфері дослідно-орієнтованого навчання (research-led education) і можливостей його реалізації на практиці в рамках програм підготовки бакалаврів. Аналіз літератури дозволив уточнити терміни в існуючий класифікації моделей дослідно-орієнтованого навчання та запропонувати модифікацію класифікації за допомогою введення поняття «research-driven education» (дослідно-кероване навчання) як концептуалізуючого корення. У статті сформульовано цілі та принципи навчання в дослідно-інтенсивному середовищі, яке має за головну мету розвинути вміння студентів вирішувати проблемні питання, незалежно та критично мислити, формувати дослідницьку культуру. Це дозволило змоделювати підхід до навчання в дослідно-інтенсивному середовищі і розглянути можливі засоби впровадження такого підходу у вищих навчальних закладах освіти. Автор також наголосив на перевагах дослідно-орієнтованого навчання та необхідності подальших досліджень у сфері відношення дослідницької роботи до навчання та викладання, розробки інструментів та методів імплементації дослідно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: дослідно-педагогічний зв'язок, дослідно-орієнтоване навчання, дослідно-інтенсивне середовище, програми підготовки бакалаврів.

В статье рассмотрен вопрос связи исследовательской работы с учебной и преподавательской деятельностью в высших учебных заведениях. Основная цель работы – уточнить ключевые понятия в области исследовательско-ориентированного обучения (research-led education) и возможностей его реализации на практике в рамках программ подготовки бакалавров. Анализ литературы позволил уточнить термины в существующей классификации моделей исследовательско-ориентированного обучения и предложить модификацию данной классификации с помощью введения понятия «research-driven education» как концептуализирующего корня. В статье сформулированы цели и принципы обучения в исследовательско-интенсивной среде, основная цель которой – развитие умений студентов решать проблемные вопросы, независимо и критически мыслить и формировать исследовательскую культуру. Автором сделана попытка смоделировать подход к обучению в исследовательско-интенсивной среде и рассмотреть возможные средства внедрения такого обучения в высших учебных заведениях. В статье также рассматриваются преимущества исследовательско-ориентированного обучения и направления дальнейших работ в области изучения роли и места исследования в учебном процессе и разработки инструментов имплементации исследовательско-ориентированного обучения в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: исследовательско-педагогическая связь, исследовательско-ориентированное обучение, исследовательско-интенсивная среда обучения, программы подготовки бакалавров.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-123-126

УДК 811.112.2

Е.Е. БЕРЕСТЕНЬ,
кандидат исторических наук,
доцент, доцент кафедры английской филологии и перевода
Университета имени Альфреда Нобеля (г. Днипро)

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ НА УРОКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В статье проанализированы некоторые исследования отечественных ученых, посвящённых формированию фонетической компетенции у обучаемых иностранному языку. Автор статьи разработал разнообразные упражнения, направленные на эффективное усвоение фонетического материала на уроке немецкого языка.

Ключевые слова: фонетика, упражнение, произношение, артикуляция, имитация, фонетический слух.

Постановка проблемы. Научить правильному произношению немецкого языка, с одной стороны, просто: этот процесс требует минимальных усилий от обучаемого, который повторяет за диктором, имитируя услышанное; с другой стороны, тяжело: взрослому обучаемому тяжело быстро перестроить уже сформировавшийся артикуляционный аппарат и начать произносить звуки по-другому. Кроме того, очень важно отношение обучаемого к фонетике. В советское время фонетике не отводилось особое внимание и считалось, что главное в языке это грамматика и лексика. Поэтому обучаемые зрелого возраста не придают фонетике большое значение и не готовы уделять этому аспекту большое внимание. Задача учителя «доказать» такому обучаемому, что от правильного произношения зависит зачастую значение слова, например: «sohlen» – подбивать подмётки и «sollen» – быть должным; или значение всего предложения, например: Ich will nicht mit dir ins Kino. – Я не хочу с **тобой** в кино. Ich will nicht mit dir **ins Kino**. – Я не хочу с тобой **в кино**.

Для тех обучаемых, у которых немецкий второй иностранный (а это в данный период почти 90%), по правилу интерференции первый язык накладывает отпечаток на произношение второго. Например, после первого английского языка обучаемые произносят u как [a], а как [e]. С этими «недостатками» учителю приходится долго и терпеливо бороться. **Цель** нашей статьи заключается в том, чтобы разработать несколько интересных и полезных, на наш взгляд, упражнений, направленных на формирование фонетических навыков у обучаемых.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественной методике комплекс фонетических навыков, которыми овладевает обучаемый, принято называть «фонетической компетенцией». Н.Ф. Бориско предлагает следующую дефиницию фонетической компетенции – это способность человека к корректному артикуляционному и интонационному оформлению своих высказываний и понимания речи других, которое базируется на сложном и динамическом взаимодействии соответствующих навыков, знаний и фонетического осмысления [1, с. 3]. Исследователь полагает, что успех формирования фонетической компетенции зависит от уровня сформированности фонетических навыков, объёма полученных и усвоенных знаний о фонетической стороне речи и динамического взаимодействия этих составных на основе общего речевого и фонетического осознания.

Общеизвестным является тот факт, что изучение любого иностранного языка начинается с фонетики. Правильное произношение создаёт психологический комфорт и является

© *Е.Е. Берестень, 2017*

залогом успешного общения с носителями языка. Наиболее успешно проходит обучение фонетике с людьми, обладающими отличным фонематическим слухом и способностью к имитации. Но даже для таких «талантливых» обучаемых прослушивание готовых языковых штампов является в определённой степени скучным и неинтересным видом работы. Усвоение фонетического материала проходит более успешно и интересно при условии использования фонетических игр, скороговорок, рифмовок, в которых повторяется определенный звук и отрабатывается его артикуляция. Исследователь В.В. Маркова убеждена, что фонетические игры-упражнения способствуют тренировке произношения звуков, установлению правильной артикуляции органов речи, орфоэпично правильному и четкому чтению [2, с. 239].

Ученый В.Я. Довгаль подчёркивает, что полноценное усвоение звуковой системы иностранного языка обеспечивается наличием у обучаемого речевого слуха. «Фонематический слух, с психолингвистической точки зрения, – это способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить все фонологические средства языка артикулируя и интонируя речь, как он её слышит» [3, с. 52].

Согласно Л.М. Мацепура, фонетический слух (компонент речевого слуха) – это умение слышать не только фонемы родного языка, но и другие звуки, которые реально произносятся на родном или иностранном языке. Фонетический слух можно развить до любой степени тонкости. Условие развития фонематического слуха – это постоянное повторение образца. Главным компонентом усвоения фонетического материала является чёткое разделение звука заданого и звука, который обучаемый реально воспроизводит. Овладение звуками и интонационными моделями иностранного языка является необходимым условием развития умений общения во всех видах речевой деятельности. Только усвоив нормы произношения, обучаемые смогут понимать высказывания других и точно формулировать свои [4, с. 286].

Как утверждает исследователь О.О. Михлик, на начальном этапе обучения необходимо уделять большое значение фонетическим правилам, чтобы научить различать похожие по звучанию слова. Важно сделать акцент на том, что мы общаемся не только с помощью слов, но и используем невербальные средства коммуникации: жесты, мимику, интонацию и др. Модель управления качества самостоятельного говорения на иностранном языке должна включать развитие эмоционального восприятия языка. В связи с этим большое значение приобретает формирование у студентов фонетического стереотипа [5, с. 90].

Изложение основного материала. Как известно, пение помогает постановке правильного произношения, мелодия и ритм являются вспомогательными средствами для эффективного усвоения фонетического материала. При этом можно брать знакомые всем мелодии, но использовать новый фонетический материал, например, Monats-Lied на мелодию песни «Macarena»

Januar, Februar, März und April,
Mai, Juni, Juli und August,
September, Oktober, November, Dezember,
Hey, Monats-Arena!

Учащиеся двигаются в такт песни и сортируют месяца по ударным слогам: Januar, Februar, März und April, Mai, Juni, Juli und August – на первый слог; September, Oktober, November, Dezember – на второй.

Точно также можно поработать с днями недели: спеть песню на мелодию «Oh, du lieber Augustin»

Die Woche hat sieben Tage, sieben Tage, sieben Tage.
Die Woche hat sieben Tage, sieben Tage hat die Woche:
Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag, Sonntag.
Die Woche hat sieben Tage, sieben Tage, sieben Tage.
Die Woche hat sieben Tage, sieben Tage hat die Woche.

Учащиеся подпевают, отбивают ладонями ритм и отмечают ударение в днях недели.

Для выработки постановки акцента в предложении предлагаем упражнения на сопоставление. Обучаемый получает задание подобрать правильный ответ на следующие вопросы:

1. Hast du Peters neue Freundin schon gesehen? A) Nein, ich kenne nur die alte.
2. Hast du Peters neue Freundin schon gesehen? B) Nein, ich nicht, aber Frank.
3. Hast du Peters neue Freundin schon gesehen? C) Nein, noch nicht.
4. Hast du Peters neue Freundin schon gesehen? D) Nein, nur die von Alexander.

Выполняя это упражнение, обучаемый осознаёт, на сколько важно правильно расставить акценты в предложениях, чтобы получить от партнёра нужную информацию.

Для выработки чёткого произношения и правильной артикуляции предлагаем игру «Einkaufszettel». Для игры необходимо освободить часть аудитории. Обучаемые делятся на три группы. Справа располагаются учащиеся со списком продуктов, которые необходимо купить. Слева стоят учащиеся, которым необходимо записать продукты, которые они услышат. Они разбиваются на пары, так как списки у всех разные. Посредине располагается группа, которая шумит, всячески препятствуя успешной коммуникации. Упражнение очень эффективное, так как залог успеха парной работы заключается не в сильных голосовых связках, а в правильной артикуляции уже знакомых иностранных слов. В качестве дополнительных вариантов данной игры можно предложить одной группе вместо продуктов произнести по буквам свои фамилии или номера телефонов, но при условии, что партнёрам ещё не знакома эта информация.

Для отработки правильного произношения звуков p t k с предыханием делим группу на две команды. Перед каждой командой стоит стол, на краю которого лежит кусочек ваты. Каждый игрок поочерёдно подходит к столу, наклоняется к ватке и произносит предложенное на карточке слово, например: Katze, Post, tanzen и др. У кого ватка от потока воздуха полетит дальше, тот и выиграл. Дух соревнования мотивирует обучаемых, заставляя прилагать максимум усилий. После такой игры учащиеся обретут устойчивый навык произношения согласных с предыханием.

Следующее упражнение направлено на выработку навыка различения на слух долгих и коротких гласных звуков, на скорость реакции и закрепление полученных знаний о способах выражения на письме долготы и краткости гласных. На полу разложены карточки со словами, например: Lamm, lahm, Wahl, Wall, Kahn, kann и др. В игре принимают участие два игрока, у которых в руках мухобойки. Учитель называет слово. Игрок, который первым нашёл его на полу, бьет по нему мухобойкой и подтягивает в свою сторону. Выигрывает тот игрок, у которого оказалось больше карточек. Упражнение очень веселое, придаёт учащимся уверенности в себе и может заменить сухое повторение правил или скучное повторение за диктором.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Как показал анализ отечественных работ по теме, заявленной в статье, проблема выработки фонетической компетенции у обучаемых иностранному языку достаточно изучена. Все исследователи сходятся во мнении, что на начальном этапе обучения фонетике нужно уделять большое внимание. Чтобы разнообразить довольно монотонную работу над формированием правильной фонетической компетенции автор статьи разработал следующие упражнения: песни на знакомые мотивы с новым фонетическим материалом, упражнения на сопоставление, разнообразные игры («Einkaufszettel», игры с использованием необычных «инструментов»). Существует еще большое количество интересных и веселых упражнений, направленных на автоматизацию фонетических навыков, но они относятся к сфере перспектив дальнейших исследований автора.

Список использованных источников

1. Бориско Н.Ф. Методика формування іншомовної фонетичної компетенції / Н.Ф. Бориско // Іноземні мови. – № 3. – 2011 (67). – С. 3–14.

2. Маркова В.В. Мотивація англомовної комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою фонетичних та лексичних ігор / В.В. Макарова // Таврійський вісник освіти. – 2003. – № 4 (44). – С. 237–243.

3. Довгаль В.Я. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі / В.Я. Довгаль, О.П. Петращук // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 52–62.

4. Мацепура Л.Л. Формування та розвиток правильної звуковимови в дітей дошкільного віку / Л.Л. Мацепура // Філологічні студії. – Вип. 7-42. – 2012. – С. 284–292.

5. Михлик О.О. Активізація самостійного іншомовного говоріння на початковому етапі навчання / О.О. Михлик // Вісник Дніпропетровського ін.-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – № 2 (12). – 2016. С. 88–92.

References

1. Borisko, N.F. (2011). *Metodyka formuvannia inshomovnoi fonetychnoi kompetentsii* [Methodology of formation of foreign language phonetic competence]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 3, pp. 3-14 (In Ukrainian).

2. Makarova, V.V. (2013). *Motyvatsiia anhlomovnoi komunikatyvnoi diialnosti molodshykh shkoliariv za dopomohoiu fonetychnykh ta leksychnykh ihor* [Motivation of English-language communicative activity of junior pupils with the help of phonetic and lexical games]. *Tavriiskii visnyk osvity* [Taurian Journal of Education], no. 4 (44), pp. 237-243 (In Ukrainian).

3. Dovhal, V.Ya. & Petrashchuk, O.P. (1996). *Fonetychni vpravy dlia navchannia ta kontroliu anhliiskoi vymovy v serednomu navchalnomu zakladi* [Phonetic exercises for teaching and controlling English pronunciation in a secondary school]. *Inozemni movy* [Foreign languages], no. 4, pp. 52-62 (In Ukrainian).

4. Matsepura, L.L. (2012). *Formuvannia ta rozvytok pravylnoi zvukovymovy v ditei doshkilnoho viku* [Formation and development of sound sound in children of preschool age]. *Filolohichni studii* [Philological Studies], issue 7-42, pp. 284-292 (In Ukrainian).

5. Mykhlyk, O.O. (2016). *Aktyvizatsiia samostiinoho inshomovnoho hovorinnia na pochatkovomy etapi navchanni* [Activation of independent foreign language speaking at the initial stage of study]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelya. Seriia Pedahohika i Psykholohiia* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Series Pedagogy and Psychology], no. 2 (12), pp. 88-92 (In Ukrainian).

У статті проаналізовано деякі дослідження вітчизняних вчених, присвячені формуванню фонетичної компетенції у тих, хто вивчає іноземну мову. Автор статті розробив різноманітні вправи, які спрямовані на ефективне засвоєння фонетичного матеріалу на уроці німецької мови.

Ключові слова: фонетика, вправа, вимова, артикуляція, імітація.

Some research of scholars from this country devoted to forming phonetic competence of foreign language students are analyzed in the article. The author has developed various exercises for effective mastering of phonetic material at lessons of German.

Key words: phonetics, exercise, pronunciation, articulation, imitation, phonetic hearing.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-127-130

УДК 371.3

Т.В. БІРЮКОВА,
кандидат технічних наук, доцент, асистент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет» (м.Чернівці)

В.І. ФЕДІВ,
доктор фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри біологічної фізики та медичної інформатики ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет» (м.Чернівці)

О.І. ОЛАР,
кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет» (м.Чернівці)

О.Ю. МИКИТЮК,
кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри біологічної фізики та медичної інформатики ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет» (м.Чернівці)

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ

У статті розглянуто принципи проблемного навчання у вищому навчальному закладі, наведено приклади застосування його елементів під час вивчення медичної та біологічної фізики студентами-медиками.

Ключові слова: проблемне навчання, студенти, методи, проблема, завдання.

Постановка проблеми. Навчання у вищій школі направлено на стимулювання активної розумової діяльності студентів. Одним із методів, направлених на інтенсивний розвиток самостійної пізнавальної діяльності, індивідуальних творчих здібностей, вміння знаходити, систематизувати, узагальнювати, робити висновки щодо практичного застосування, є проблемний підхід викладання матеріалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження психологів С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка та ін. встановили, що, як правило, продуктивний процес мислення починається з проблеми чи запитання, тобто з протиріччя. Виникнення проблемної ситуації сприяє активному мисленню особистості.

Метою статті є висвітлення основних положень проблемного навчання та використання його елементів під час проведення занять з медичної та біологічної фізики зі студентами-медиками.

Виклад основного матеріалу. Проблемно-орієнтоване навчання було розроблено в середині 60-х років XX ст. як альтернативний метод звичайного підходу і вперше було довипробуване на медичному факультеті МакМастерського університету в Канаді [1]. Таке навчання і сьогодні залишається ефективним для підвищення когнітивного рівня студентів різних напрямів підготовки [2], в тому числі й медичної [3].

Основні поняття теорії проблемного навчання: «проблемна ситуація», «проблемне запитання», «проблемна задача», «проблемне завдання» [4].

© *Т.В. Бірюкова, В.І. Федів, О.І. Олар, О.Ю. Микитюк,, 2017*

Проблемна ситуація – стан розумового утруднення студентів, який створено спеціально викладачем за допомогою певних прийомів, методів і засобів [5].

Проблемне завдання – форма організації навчального матеріалу, яка потребує від студентів аналізу фактів, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, тобто активізації розумової діяльності.

Створення справжнього проблемно-орієнтованого середовища вимагає від педагога високого рівня фаховості та володіння спеціальними методичними прийомами, здатності адаптуватися до різних стилів викладання. Педагог повинен постійно оцінювати ситуацію, змінювати стратегію, спрямовувати студенів на розгляд альтернатив, при цьому не вказуючи, що робити, та швидко адаптуватися до змін проблемного середовища, при цьому враховуючи той факт, що не кожен студент внаслідок різного базового рівня підготовки виявиться готовим до такої методики. Знаходження балансу – ключ до проведення успішного заняття. Проблемна ситуація може створюватися на будь-якому етапі навчання: при поясненні, закріпленні або контролі матеріалу. Проблемне завдання повинно містити вказівку, яка спрямована на необхідний результат під час самостійної пошуково-пізнавальної діяльності.

Проблемно-діалогова організація навчання, як одна із ефективних форм активності, має низку переваг, які пов'язані із наявністю спілкування. Така проблемно-діалогова ситуація сприяє організації пошуково-пізнавальної активності, ініціює на цій основі повноцінну розумову діяльність студентів, що призводить до узагальнення, інтенсивного розвитку творчих здібностей особистості, формування знань високого рівня.

У навчальному процесі, побудованому відповідно до принципів проблемного навчання, діяльність студентів проходить такі етапи:

– формулювання та обговорення проблеми;
– аналіз проблеми, відокремлення відомого від невідомого;
– висування гіпотез і вибір оптимального плану рішення проблеми;
– реалізація оптимального плану;
– пошук алгоритмів перевірки результатів.

Діяльність викладача при проблемному навчанні включає такі елементи:

– знаходження способу створення проблемної ситуації та прогнозування можливих варіантів її вирішення студентом;
– керівництво діяльністю студентів, направленою на формулювання проблеми;
– допомога студентам в аналізі проблеми;
– допомога з вибором оптимального плану вирішення проблеми;
– надання консультації в процесі вирішення проблеми;
– надання допомоги в пошуках способів самоконтролю;
– аналіз індивідуальних та, можливо, колективних, помилок;
– загальний аналіз вирішення проблеми.

На практичних заняттях з медичної та біологічної фізики з метою створення проблемної ситуації використовують різні методи, наприклад, надання студентам суперечливої інформації, ознайомлення із різними тлумаченнями одного й того ж поняття. Після запитань студентів, які виникають при розгляді проблемної ситуації, пояснюється навчальний матеріал. Таким чином, досягається задоволення пізнавального інтересу, потреби в нових знаннях. Пояснення нового матеріалу здійснюється різноманітними методами подання інформації, наприклад у діалоговому режимі семінару.

Як приклад розглянемо практичне заняття за темою «Фізичні основи звукових методів у медицині». На підставі базових знань з фізики коливань студентам пропонується зобразити графік біжучої хвилі та на ньому вказати основні характеристики звуку, як механічної хвилі. Протиріччя полягає в тому, що різні величини відкладаються по осі *y*: у разі механічних коливань – це координата, вздовж якої здійснюються коливання, а в разі хвилі – це зміщення молекул пружного середовища. Це різні поняття, і студентам важливо їх відрізняти. До проблемних завдань можна віднести, наприклад, такі:

– Наведено діаграму, що відображає залежність інтенсивності звуку та рівня його гучності від частоти. Як зміниться діаграма, якщо знизиться чутливість слухового апарату людини тільки а) до звуків низьких частот? б) до звуків всіх частот?

– Зобразити на вищевказаній діаграмі, до звуків яких частот орган слуху людини найбільш чутливий. Обґрунтувати відповідь.

Проблемні завдання мають принципову відмінність від тренувальних. Тренувальні завдання мають метою закріплення методу розв'язання задач, вже відомого студентам, а мета проблемних завдань полягає в нестандартному вирішенні останніх, у ході пошуку якого студенти засвоюють нові знання, здобувають нові уміння та навички.

Під час роботи на практичному занятті студент відтворює такі дії:

– на початку заняття, готуючись до виступу, показує викладачеві домашнє завдання у вигляді конспекту, реферату або письмової роботи тощо;

– відповідає на проблемні запитання за темою, що розглядається на занятті, або виконує письмову роботу відповідно до висунутих проблем;

– бере активну участь в обговоренні вузлових питань проблеми, наводить аргументи на користь своєї відповіді та логічного вирішення проблеми;

– закінчує розв'язання проблеми;

– узгоджує своє рішення з думками інших студентів, викладача;

– у разі розбіжностей своїх доводів із думками інших або шукає нові докази на свою користь, або погоджується з думками інших;

– підбиває підсумки.

У рамках використання методів проблемного навчання викладачі кафедри біологічної фізики та медичної інформатики Буковинського державного медичного університету використовують такі методичні прийоми:

– викладач підводить студентів до протиріччя, а потім пропонує знайти спосіб його вирішення проблеми самостійно;

– пропонує різні погляди на одне і те ж питання;

– пропонує групі розглядати проблему з різних позицій;

– спонукає студентів порівнювати, узагальнювати, робити висновки із ситуації, оцінювати факти (спонукує діалог);

– ставить конкретні запитання (на узагальнення, обґрунтування, логіку мислення);

– визначає та формулює проблемні завдання (наприклад, дослідницькі, з недостатньою кількістю вихідних даних або з їх надлишком, зі свідомо допущеними помилками, з обмеженням у часі для пошуку рішення тощо).

Для успішної реалізації технології проблемного навчання необхідні:

– побудова оптимальної системи проблемних ситуацій і засобів їх створення (усного та письмового, наприклад у вигляді журнальних наукових статей або їх частин; мультимедіа засобів, наприклад, фотографій, коротких відео, презентацій; дослідницької моделі, наприклад, симуляція пацієнта одним із студентів та ін.) [6];

– відбір і використання найактуальніших, найсуттєвіших завдань (проблем);

– врахування особливостей проблемних ситуацій у різних напрямах навчальної роботи;

– особистісний підхід і висока педагогічна майстерність викладача, спрямована на активну пізнавальну діяльність студента, що є визначальним у проблемному навчанні.

Використання проблемного навчання дозволяє ефективно задіяти не тільки різний рівень пізнавальних та навчальних здібностей студентів, але і формувати їх логічне мислення.

Висновки. Отже, використовуючи навіть окремі елементи проблемного навчання під час викладання медичної та біологічної фізики, можна досягти не тільки підвищення рівня пізнавальної мотивації студентів, але й підвищення ефективності засвоєння матеріалу.

Список використаних джерел

1. Loyens S.M.M. Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning / S.M.M. Loyens, J.M Remy, M.J.P. Rikers // Educational Psychology Review. – 2008. – Vol. 20, Iss. 4. – P. 411–427.

2. Inel D. The effects of using problem-based learning in science and technology teaching upon students' academic achievement and levels of structuring concepts / D. Inel, A.G. Balim// Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching – 2010. – Vol.11, Iss. 2, Article 1. – 23 p.

3. Alper, A. Attitudes toward problem based learning in a new turkish medicine curriculum / A. Alper // World Applied Sciences Journal. – 2008. – № 4(6). – P. 830–836.

4. Neville D.O. A Problem-Based Learning Approach to Integrating Foreign Language Into Engineering / D.O. Neville, D.W. Britt // Foreign Language Annals. -2007. – Vol. 40, Iss. 2. – P 226–246.

5. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – Київ: Академвидав, 2006. – 560 с.

6. Wood D.F ABC of learning and teaching in medicine Problem based learning / D.F Wood // BMJ. – 2003. – Vol. 326. – P 328–330.

7. Зубко В. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / В. Зубко; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – Київ: КМ Academia, 2009. – 290 с.

References

1. Loyens, S.M., Remy, J.M. & Rikers, M.J.P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. Educational Psychology Review, vol. 20, issue 4, pp. 411-427.

2. Inel, D. & Balim, A.G. (2010). The effects of using problem-based learning in science and technology teaching upon students' academic achievement and levels of structuring concepts. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, vol. 11, issue 2, article 1, 23 p.

3. Alper, A. (2008). Attitudes toward problem based learning in a new turkish medicine curriculum. World Applied Sciences Journal, no. 4 (6), pp. 830-836.

4. Neville, D.O. & Britt, D.W. (2007). A Problem-Based Learning Approach to Integrating Foreign Language Into Engineering. Foreign Language Annals, vol. 40, issue 2, pp. 226-246.

5. Fitsula, M.M. (2006). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv, Akademvydav Publ., 560 p. (In Ukrainian).

6. Wood, D.F (2003). ABC of learning and teaching in medicine Problem based learning. BMJ, vol. 326, pp. 328-330.

7. Zubko, V. (2009). *Suchasni systemy vyshchoi osvity: porivniannia dlia Ukrainy* [Modern Higher Education Systems: Comparison for Ukraine]. Kyiv, KM Akademia Publ., 290 p. (In Ukrainian).

В статье рассмотрены принципы проблемного обучения в высшем учебном заведении, приведены примеры применения его элементов при изучении медицинской и биологической физики студентами-медиками.

Ключевые слова: проблемное обучение, студенты, методы, проблема, задачи.

The article deals with the principles of problem based learning in a higher educational institution. Examples of the use of its elements during the study of medical and biological physics by medical students are given.

Key words: problem education, students, methods, problem, tasks.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-131-136

УДК 378. 22

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

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ: ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНА СКЛАДОВА

Статтю присвячено презентації технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. Розкрито сутність змістово-процесуальної складової технології, яку подано оновленим змістом навчальних дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ВНЗ», авторським спецкурсом «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу», а також відповідними формами й методами навчання: діалогічно-дискусійні, ігрові, тренінгові, вправляння.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетентність, викладачі вищої школи, процес магістерської підготовки, технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу на сьогодні розглядається як справа державної ваги, з урахуванням провідних концептів, закладених в таких нормативних документах: Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Наказ Міністерства освіти та науки України «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні», Національна рамка кваліфікацій та ін.

Аналіз останніх досліджень. Проблематику професійної підготовки майбутнього викладача вишу досліджували В. Андрущенко, М. Євтух, А. Кузмінський, В. Лозова, О. Мороз, О. Падалка, О. Пєхота, С. Сисоєва та ін. Питанню розвитку фахової компетентності майбутнього викладача в умовах здобуття вищої освіти присвячено низку наукових праць Г. Малик, О. Матяш, Н. Мачинської, В. Моторіної, В. Петрук, О. Скафи, А. Хуторського та інших авторів.

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 змістово-процесуальної складової технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

© *Л.С. Верченко, 2017*

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що 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 [2], у дослідженні обрано 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 змістово-процесуального складової технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Змістово-процесуальну складову спрямовано на трансформацію змісту й технологій організації навчального процесу в напрямі оволодіння магістрантами соціально-комунікативними знаннями, вміннями.

Під змістом освіти, спираючись на думку В. Бондара, будемо розуміти визначені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь та навичок, світогляду, громадських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання відповідно до перспектив розвитку науки, техніки, технологій та культури [1, с. 44]. Обираючи зміст освіти майбутніх викладачів вишу, враховували окреслені напрями його оновлення: деідеологізація змісту (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість); встановлення міждисциплінарних зв'язків з метою посилення світоглядного компонента навчально-виховного процесу; забезпечення практичної та професійної спрямованості змісту освіти (проблемність навчального матеріалу); орієнтація змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента, підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності.

Результатом засвоєння змісту освіти мають стати соціально-комунікативні знання, які, за твердженням С. Рудишина, мають відповідати чотирьом складовим: знати що – фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльовано; знати чому – знання наукового розуміння світу та впливу науки на розвиток людства; знати як – здатність виконувати відповідні завдання; знати хто – усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [3].

Моделюючи зміст навчання, реалізація якого сприятиме розвитку соціально-комунікативної компетентності викладачів вишів, ураховували можливості інтеграції знань різних дисциплін фахової підготовки магістрів. У процесі дослідження нами оновлено зміст навчальних дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ВНЗ».

Шляхи оновлення змісту навчальних дисциплін наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Оновлення змісту навчальних дисциплін із метою розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи

Навчальна дисципліна	Зміст оновлення навчальної дисципліни
Психологія вищої школи	Мозковий штурм «Розмаїття функцій сучасного викладача ВНЗ у суспільстві». Прийоми побудови відносин з людьми в дусі терпимості і взаємної поваги. Адаптація викладача до психологічного стану студентської групи. Індивідуальні, вікові, поведінські характеристики студентів. Круглий стіл «Соціально-психологічний прогноз ситуації спілкування в системах «викладач – студент», «студент – студент». Відбір навчально-мовленнєвих стимулів з метою активізації мовленнєвої діяльності студентів та управління нею
Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі	Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі сумісної навчальної діяльності. Організація взаємодії в системах «викладач – студент», «студент – студент» під час реалізації різних технологій навчання. Медіатехнології в освіті. Круглий стіл «Етика мережевого спілкування викладача»
Професійно-педагогічна комунікація	Комунікативні дії та спілкування. Комунікація викладача в швидкоплинному світі. Методи та засоби соціальної та професійної взаємодії. Особливості взаємодії викладача вишу в різних ситуаціях соціальної взаємодії. Круглий стіл «Соціально-комунікативні ролі викладача вишу». Змістові бар'єри, що утруднюють міжособистісне спілкування, перешкоджають встановленню і гармонізації міжособистісних відносин. Семінар-дебати «Моральні колізії в різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій». Корпоративна культура вищого навчального закладу
Кризи та деформації професійного розвитку викладача ВНЗ	Знання про себе як суб'єкта соціально-комунікативної діяльності. Розвивати себе – перетворювати свою унікальність в педагогічний потенціал і привносити неповторні відтінки в систему педагогічних (рольових і міжособистісних) відносин

Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи передбачає реалізацію таких методів навчання: діалогічно-дискусійні (диспут, дебати, дискусія, «мозковий штурм», круглий стіл); ситуаційні (проблемні ситуації, кейс-метод, комунікативно-ситуаційні завдання); методи колаборативного навчання («Акваріум», «Гарячий стілець», «Пазл», «Пазл – 2», *«Навчання в команді»)* та ін. Реалізація різновидів професійно спрямованої діяльності, залучення магістрантів до активної комунікації й взаємодії дозволяє спочатку безсвідомо, а потім і свідомо розвивати в них уявлення про норми, цінності професійної педагогічної діяльності, зокрема соціально-комунікативної діяльності, способи поведінки і власну участь у ній. Саме це дозволяє надати процесу професійної підготовки педагога комунікативного, діяльнісного, інтерактивного характеру.

Отже, під час реалізації кожного з методів навчання викладач має залучати магістрантів до інтенсивної інтерактивної діяльності; організації різновидів міжособистісного спілкування, яке передбачає діалог, довіру учасників діалогу, наявність різних позицій і ситуацій; співвіднесення навчальної ситуації з реальною професійною діяльністю майбутніх викладачів вишу та їх особистим досвідом; створення емоційно насиченого середовища співпраці, спільної творчої діяльності, що супроводжується відповідним розширенням сфери спілкування.

Важливу роль відіграє розроблений авторський спецкурс *«**Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу**»,* який введено у навчальний план магістрів експериментальної групи у 2-му семестрі.

Мета спецкурсу: забезпечити загальну теоретичну підготовку майбутніх викладачів вищого навчального закладу з питань професійної соціально-комунікативної діяльності та розвинути складові соціально-комунікативної компетентності магістрантів.

При вивченні дисципліни вирішуються такі основні **завдання**:

– забезпечення магістрантів знаннями теоретичних положень щодо соціально-комунікативної компетентності викладача вищого навчального закладу;

– закріплення у свідомості магістрантів морально-етичних засад про-фесійно-комунікативної міжособистісної взаємодії;

– формування мотивів, ціннісних установок фахівця, які визначають загальну спрямованість професійної соціально-комунікативної діяльності, потребу в комунікації й міжособистісній взаємодії; мотивів самовдосконалення власного рівня соціально-комунікативної компетентності, цінностей та цілей спілкування;

– розвиток у магістрантів соціально-комунікативних умінь (мовленнєві, невербальні, комунікативні, інтерактивні, соціальні, інформаційно-комунікаційні);

– розвиток у магістрантів особистісних якостей (соціальний інтелект, здатність до емпатії; рефлексія);

– практичне оволодіння технікою управління соціально-комунікативною діяльністю.

Програма спецкурсу розрахована на три кредити (90 год), з яких: лекційних – 10, семінарських лекційних – 12, практичних занять – 14, індивідуальної роботи – 8, самостійної роботи – 46 год.

Зміст спецкурсу включає два змістовні модулі: «Соціально-комунікативна компетентність як основа професійної компетентності викладача вищого навчального закладу» та «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищої школи: методи, засоби та технології формування».

Кожний модуль містить відповідні теми та питання, які мають бути розкриті.

Так, тема «*Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу: сутність, структура, функції*» передбачає розкриття таких питань: сутність та соціальна значущість професії викладача вищого навчального закладу; соціальна комунікація як рух сенсів в соціальному часі і просторі; соціокультурні детермінанти розвитку соціально-комунікативної компетентності викладача вишу; соціальні та комунікативні ролі викладача; характеристика, позиційно-рольові особливості безпосередньої та опосередкованої взаємодії викладача із суспільством, спільнотою, групою, колективом, партнерами; соціально-комунікативна діяльність викладачів і студентів вишу.

Розкриття змісту теми «*Спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей*» передбачає акцентування уваги на таких питаннях: ефективна професійно-педагогічна комунікація – основа сприятливого соціально-психологічного клімату педагогічного колективу; соціально-професійні зв'язки викладача вишу; способи спілкування викладача у процесі виконання різних соціальних і професійних ролей; соціально-комунікативні уміння викладача вишу; стратегії соціальної взаємодії з іншими людьми в оточуючій її мінливій соціальній реальності; комунікативні стратегії як способи організації мовленнєвої поведінки відповідно до задуму, інтенцій комунікантів.

Під час вивчення наступної теми «*Запобігання конфліктам і регулювання їх в освітньому середовищі*» увага магістрантів акцентується на таких питаннях: прогнозування і профілактика конфліктів в освітянському просторі викладача вишу: сутність, підходи та напрями; соціальне партнерство; соціально-трудові конфлікти: форми протікання та методи подолання; педагогічний конфлікт: сутність, структура, сфера, динаміка; конфлікт у взаємодії «викладач – студент», «викладач – викладач», «викладач – керівник вишу»; медіація в переговорному процесі; технології стратегій і тактик у переговорному процесі; підтримка та зміцнення співробітництва, відносин взаємовиручки як центральна проблема тактики запобігання конфлікту; метод згоди, доброзичливості, збереження репутації партнера, взаємного доповнення, недопущення дискримінації людей, психологічного заохочення.

Другий модуль «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищої школи: методи, засоби та технології формування» містить дві теми.

Перша тема «Методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності викладача» передбачає розгляд таких питань: методи та засоби формування соціально-комунікативної компетентності; соціальна й професійна комунікація викладача на основі партнерських моделей взаємодії та співробітництва; залучення ресурсів соціального середовища до освітнього процесу; професійно-педагогічна мова й мовлення – основа комунікації педагога; індивідуальний стиль мовлення викладача; мовленнєвий етикет та моделі взаємодії «викладач-студент»; використання засобів комунікації з метою прищеплення майбутнім фахівцям духовно-моральних, загальнолюдських цінностей в оточуючому соціально-професійному просторі; методи проектування теоретичних моделей, що відображають принципи поведінки в сучасному соціумі; включення студента в соціально-

комунікативну діяльність; створення у процесі навчання суб'єкт-суб'єктної взаємодії; самовизначення й самоорганізація викладача вишу з метою розвитку соціально-комунікативної компетентності для успішної професійної діяльності.

Важливе значення має остання тема «Можливості технологій інформаційного суспільства в соціальному та професійному житті викладача вишу», яка розкриває такі питання: застосування нових інформаційних технологій в освіті; комунікація в комп'ютерних мережах; сервіси Веб 2.0 – програмні середовища для організації спільної мережевої діяльності; прийоми роботи з технічними і програмними засобами; програмні засоби, що підвищують продуктивність комунікації в системах «викладач – студент», «викладач – викладач»; мобільне навчання як засіб інтерактивності в діяльності викладача вишу; використання електронної пошти, чату, форуму в навчальному процесі вищої школи; сучасні мережеві співтовариства; соціальні мережі як засіб набуття досвіду взаємодії з професійними партнерами; входження до соціальних, культурних, професійних спільнот та мереж; соціально-психологічні особливості спілкування в мережі Інтернет і виконання спільних проектів; професійно орієнтоване спілкування у мережі Інтернет.

Програмою спецкурсу передбачено поєднання ***лекційних*** (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-брифінг, проблемна лекція), ***семінарських*** (інтерактивний семінар, семінар-дискусія, сократівський семінар, семінар-інтервізія, семінар – захист проектів, індивідуальних творчих завдань) і ***практичних*** занять з використанням інтерактивних методів навчання: *діалогічно-дискусійних* (диспут, дебати, «мозковий штурм», круглий стіл, кейс-метод («Допомогти, і не заподіяти незручностей», «Дивись на стелю», «Геніальний карикатурист»), «вогонь по ведучому»); *ігрових* (ділові, рольові («Переговори», «Ділова бесіда»), соціально-психологічні ігри «Гелактіони», «Корабельна аварія»); *тренінгових (*«Ефективна взаємодія як засіб попередження конфліктів»). Значну увагу приділено *вправам* «Бути викладачем – це...», «Розуміння образу Я», «Карусель», «Самопрезентація», «Чим ми схожі?», «Вплив емоційних станів на взаємостосунки», «Заборона говорити «ні», «Збір фраз для контакту», «Конструктивний стиль поведінки в конфлікті» та ін.).

Висновок. Підсумовуючи зазначимо, що у статті презентовано сутність технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки, яка являє собою 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 – розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу. Розкрито сутність змістово-процесуальної складової технології, яку подано оновленим змістом навчальних дисциплін «Психологія вищої школи», «Новітні технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі», «Професійно-педагогічна комунікація», «Кризи та деформації професійного розвитку викладача ВНЗ», авторським спецкурсом «Соціально-комунікативна компетентність викладача вищого навчального закладу», а також відповідними формами й методами навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – Київ: Либідь, 2005. – 262 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.
3. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн [Електронний ресурс] / С.Д. Рудишин. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2404.

References

1. Bondar, V.I. (2005). *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv, Lybid Publ., 262 p. (In Ukrainian).
2. Volkova, N.P. (2005). *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia: teoriia, tekhnolohia, praktyka* [Professional-pedagogical communication: theory, technology, practice]. Dnipropetrovsk, DNU Publ., 304 p. (In Ukrainian).
3. Rudyshyn, S.D. *Stan ekolohichnoi osvity v praktytsi shkoly zarubizhnykh krain* [The state of ecological education in the practice of schools in foreign countries]. Access mode: http://eprints.zu.edu.ua/2404.

Статья посвящена презентации технологии развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы в процессе магистерской подготовки. Раскрыта сущность содержательно-процессуального компонента технологии, представленного обновленным содержанием учебных дисциплин «Психология высшей школы», «Новейшие технологии организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе», «Профессионально-педагогическая коммуникация», «Кризисы и деформации профессионального развития преподавателя вуза», авторским спецкурсом «Социально-коммуникативная компетентность преподавателя высшего учебного заведения», а также соответствующими формами и методами обучения: диалогично-дискуссионные, игровые, тренинговые, упражнения.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, преподаватели высшей школы, процесс магистерской подготовки, технология развития социально-коммуникативной компетентности будущих преподавателей высшей школы.

The article is dedicated to the substantiation of the essentials of technology used for development of social and communicative competence in future higher school teachers in the process of their Master's degree training. It refers to a combination of methods, techniques and approaches of training, forms of control and correction. The stages (conceptual, motivational and stimulating, content-and-process, practical, troubleshooting and efficient) are introduced into the educational process at higher schools providing for self-fulfillment of Master's degree students in various kinds of social and communicative activities and ensuring the final results.

Key words: socio-communicative competence, higher school teachers, Master's degree training, techniques used for the development of social and communicative competence in future higher school teachers.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-137-147

УДК 378. 126

Н.П. ВОЛКОВА,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

В.О. БИКОВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ТЕХНОЛОГІЇ АНАЛІЗУ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті на підставі аналізу сучасних досліджень розкрито сутність технології аналізу ситуацій як ефективного засобу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різного фахового спрямування.

Серед технологій, які активізують навчальний процес, побудований на основі аналізу ситуацій, акцентовано на таких як: метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС) – ситуаційні задачі (СЗ), ситуаційні вправи (СВ); метод ситуаційного навчання – кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту; метод розігрування ролей.

Показано доцільність упровадження зазначених технологій навчання у навчально-виховний процес вишу. Охарактеризовано погляди науковців щодо можливостей технологій аналізу ситуацій, переваги, методики їх упровадження у навчально-виховний процес вишу.

Ключові слова: ***ситуація, технології аналізу ситуацій, метод традиційного аналізу конкретних ситуацій, метод ситуаційного навчання, метод розігрування ролей.***

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті, наближення до європейських стандартів, необхідність узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці потребують оновлення процесу професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах через зміщення акцентів на формування фахових компетентностей. Професійна діяльність будь-якого фахівця насичена як звичними, так і незапланованими, мінливими ситуаціями, які вимагають оперативного прийняття рішення, неоднозначності в інтерпретаціях подій, пов'язаних з неочікуваною поведінкою людей. Зазначене вимагає від фахівців володіння глибокими професійними знаннями, уміннями обговорювати й обмірковувати професійні проблеми; аргументувати власні позиції, приймати рішення та доводити їх до відома партнерів; обирати поведінкові стратегії, адекватні професійній комунікативній ситуації тощо. Оволодінню зазначеними вміннями сприяє впровадження сучасних технологій навчання, зокрема технології аналізу ситуацій.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі пошуку, розробки і впровадження інноваційних технологій навчання присвячено праці вчених М. Бірштейн, В. Буркова, А. Вербицького, С. Гідровича, Л. Дудко, А. Дьоміна, В. Кілпатрика, М. Кларина, І. Носаченко, Д. Панькова, В. Петрук, Л. Романишиної, І. Сироєжина, Д. Форрестера, Н. Шапілової та ін. У дослідженнях Б. Ананьєва, А. Долгорукова, О. Сидоренко, В. Кан-Каліка, Т. Кошманової, Л. Крамущенко, Н. Кузьміної, О. Мармази, О. Мудрика, Г. Сагач, С. Самариної, В. Сластьоніна, В. Чуби, Т. Яценко та ін. акцентовано увагу на доцільності технології ситуаційного навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Проте це питання потребує подальшого дослідження.

Формулювання мети. Метою статті є розкриття сутності, різновидів, особливостей *технологій аналізу ситуацій, обґрунтуванні доцільності їх упровадження у навчальний процес вишу.*

© *Н.П. Волкова, В.О. Бикова, 2017*

Виклад основного матеріалу. Технологію аналізу ситуацій розроблено в Сполучених Штатах Америки, а саме в Школі бізнесу Гарвардського університету, де в 1910 р., крім традиційних занять (лекцій та практикумів), в навчальний процес було введено додаткові (дискусійні) з метою аналізу реальної управлінської ситуації. Систематичне впровадження цієї технології у навчальний процес розпочалося у 1920 р. в Гарвардській школі управління бізнесом [11].

На сьогодні технологія аналізу ситуацій отримала досить широке розповсюдження як ефективний засіб у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різного фахового спрямування. За твердженням науковців (В. Галузинський, М. Малинина, А. Панфилова, О. Сидоренко, Ю. Сурмина та ін.) упровадження зазначеної технології сприяє: розвитку навичок аналізу та критичного мислення; формуванню навичок оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності; відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування); винайденню лінії поведінки у комунікації, формуванню уміння надавати комунікативного змісту невербальним проявам студентів і викладачів тощо; вияву особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у даному випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу. Крім зазначеного, у процесі роботи із ситуаціями у студентів формується конкурентоспроможність, розвивається персональна й колективна відповідальність, шліфуються особисті цінності й установки, набуваються навички управління репутацією й формування позитивного іміджу [2].

До технологій, що активізують навчальний процес, побудований на основі аналізу ситуацій, відносять: *метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС)* – ситуаційні задачі (СЗ), ситуаційні вправи (СВ)*; метод ситуаційного навчання* – кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту; *метод розігрування ролей* [8].

Розглянемо перелічені методи та особливості їх використання у навчально-виховному процесі вишу.

Зазначимо, що найбільш розповсюдженою технологією аналізу ситуацій є ***метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС).*** Він передбачає глибоке й детальне дослідження реальної або імітованої ситуації; «істина має бути пережита, а не презентована» (Чжуан Цзи). Послугування методом АКС забезпечує розвиток у студентів аналітичного мислення, практичних навичок роботи з інформацією (аналіз, синтез, структурування, ранжування); формування комунікативної компетентності, здатності до вибору оптимальних варіантів ефективної взаємодії; руйнування стереотипів мислення, звільнення від «рудиментів» авторитарного досвіду.

За умови активного ситуаційного навчання студентам як ситуації подають факти (події). Завдання студентів – знайти раціональне рішення, діючи спочатку індивідуально, потім в рамках колективного обговорення можливих рішень, тобто у процесі інтерактивної взаємодії.

Зупинимося на феномені «ситуація». Його визначають як «сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, що характеризують певний етап, період або подію практики і вимагають від студента відповідних оцінок, рішень, дій» [9, с. 28]; «динамічну систему взаємин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність» [8, с. 69].

На підставі аналізу наукових праць (Ш. Бобохужаєвої, А. Корнєєвої, А. Панфілової) виявлено, що дослідники по-різному підходять до виокремлення видів ситуацій: *конкретні* (виникають у всіх сферах формальної й неформальної взаємодії; являють собою реальну подію, що відбулася під впливом деяких факторів (подій), частково відомих і частково невідомих; явище, яке вступає в конфлікт із зовнішнім середовищем: людьми, органами влади, екологією тощо) та *базові ситуації* (узагальнений опис сукупності подібних конкретних ситуацій, які можна віднести до одного класу); *стандартні* (є типовими, часто повторюються за одних і тих же обставин; мають одні й ті ж джерела, причини; можуть носити як негативний, так і позитивний характер), *критичні* (нетипові, несподівані, ті, що руйнують заплановане; загрожують порушенням встановлених норм, системи правил, цінностей; можуть завдати матеріальної та моральної шкоди; вимагають негайного втручання, перегляду критеріїв, положень, нормативів), *екстремальні* (унікальні, призводять до негативних, а часом і руйнівних змін будь-яких об'єктів, процесів, поглядів, відносин; тягнуть за собою матері-

альні, фізичні та моральні втрати; вимагають залучення незапланованих і непередбачених матеріальних і людських ресурсів; спонукають до радикальних дій, нетрадиційних рішень).

За характером висвітлення, подачі матеріалу використовують: *ситуації-ілюстрації* (приклад з практики (позитивний і негативний) та спосіб вирішення ситуації), *ситуації-оцінки* (опис ситуації та можливого рішення, яке потребує лише оцінки його правомірності), *ситуації-вправи* (являють собою конкретний епізод управлінської або соціально-психологічної діяльності, аналіз якого потребує стандартних дій).

Різні види ситуацій можуть стати змістовною основою кожного із методів, зазначених нижче.

Метод ситуаційної вправи (або завдання). Метою цього методу є засвоєння знань та набуття професійних навичок і умінь на основі діяльності в умовах, наближених до реальної практики. Студентам пропонується текст з докладним описом ситуації (задачі), яка вимагає рішення.

Вирішення ситуаційних вправ сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до обговорюваних проблем, зокрема навчальної дисципліни; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. Упровадження методу ситуаційної вправи (або завдання) сприяє відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки у комунікації, усвідомленню протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та його психологічним змістом, формуванню уміння надавати комунікативного змісту невербальним проявам магістрантів і викладачів та ін.; забезпечує вияв особистісної позиції майбутніх викладачів ВНЗ у кожній конкретній ситуації, яка у цьому випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу.

У процесі професійної підготовки студентів доцільним є банк ситуаційних вправ (задач), які розглядаються як вирішення:

– ***ціннісно-змістових проблем*** (в основу покладено суперечності між загальнолюдськими цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням щодо досягнення матеріального благополуччя й суспільного визнання. Ці ситуації характерні для професійної практики, коли має місце використання службового становища в корисливих цілях. Аналіз подібних протиріч, формування власної позиції вимагають від студентів розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів цієї проблеми, що забезпечує формування їх готовності керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем;

– ***ціннісно-смислових конфліктних ситуацій об'єктивної й суб'єктивної реальності,*** джерелом яких є розмаїття проблем і ситуацій життєдіяльності особистості – освітніх, професійних та ін. Проектуючи ситуації ціннісно-смислового аналізу реальності, викладач має добирати зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали діяльності й стимулювати вироблення нових критеріїв оцінки реальності, що виникає. Завданням викладача стає надання предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного й ціннісно-змістовного самовизначення, озброєнні знанням сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовану основу вирішення проблем й розвитку досвіду ціннісно-орієнтовної діяльності;

– ***рефлексивних ситуацій,*** що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних дій і прийнятих рішень. Їх змістовною основою є професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

– ***ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану.*** Зміст ситуацій, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної комунікації (дії в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), і способи їх вирішення можуть бути самостійно підібрані студентами;

– ***ситуаційних вправ на прийняття рішення***, які спонукають студентів поглянути на професійну дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати у ролі судді чи критикувати інших. Ці ситуації істотно допомагають студентам досягти високого рівня навчальних результатів (критичне мислення, навички вирішення

проблем і прийняття зважених рішень); слугують потужним засобом у формуванні професійних умінь і навичок.

Акцентуємо увагу на природних навчальних ситуаціях й таких, в основі яких закладено «штучно створюваний стимул у вигляді уявлюваних обставин» [9, с. 185]. Вони розкривають різні аспекти професійної комунікації, тобто являють собою ситуації, героями яких є представники відповідних професій.

Кожна ситуаційна вправа містить такі компоненти: суб'єкти комунікації; мотивація до комунікації; зміст комунікації; ставлення суб'єктів до змісту; співрозмовники як носії певної ролі; умови протікання акту комунікації; результат комунікації. Студенти, беручи участь у моделюванні ситуаційної вправи, виступають виконавцями певних соціальних ролей («соціально-комунікативна роль» [5, с. 175]), що забезпечує максимальне відтворення їх особистісних здібностей, професійного й комунікативного досвіду.

Викладач має можливість як оцінити рівень володіння студентами вербальними засобами комунікації, так і охарактеризувати невербальні прояви, зокрема:

– міміку й пантоміміку (розслабленість м'язів обличчя – їх напруженість; зібраність або природна розслабленість м'язів губ – їх напруженість; стриманість, естетична виразність міміки – зайві мімічні рухи, застигла статичність обличчя («кам'яне обличчя»); доброзичлива усмішка – її відсутність, недоброзичливість; природна динамічність очей – надмірна динамічність; розслабленість пальців рук – їх скутість;

– зовнішні вияви (впевнені, доцільні, пластичні рухи рук – їх безпорадні рухи; природне положення плечей – неприродне положення (піднесення або надмірне опущення); природність ходи – напруженість у ході; доречні рухи в аудиторії – недоречні рухи);

– мовлення (правильний добір мовленнєвих засобів – їх помилковий вибір; логічна побудова мовлення – порушення логіки викладу матеріалу; уміле використання засобів виразності мовлення (мовленнєвих, голосових, інтонаційних, дикційних) – невміле застосування засобів виразності мовлення; орієнтація мовлення на слухачів – невміння орієнтуватися на конкретну аудиторію; доцільне поєднання мовлення з невербальними засобами спілкування – невідповідність міміки, жестів, змісту мовлення) тощо [2].

Метод ситуаційної вправи (або завдання) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації. На відміну від реальних життєвих ситуацій і колізій, рівень складності яких не піддається контролю, складність штучно створюваних ситуаційних вправ можна регулювати шляхом залучення студентів під час організації навчального процесу до вирішення суб'єктивнозначущих проблем, коли активізація їх особистісного досвіду і прояв особистісних функцій були б ситуаційно зумовленими, реально необхідними й природними. За такої ситуації-події студент отримує можливість експериментувати, випробовувати свої сили, приймати складні рішення й обговорювати їх можливі наслідки. Цілком імовірно, що, «проживши» моральну, ціннісну або міжособистісну колізію (у тому числі з професійної діяльності), він буде змушений перебороти власні емоції, опанувати переживання, виявити вольове зусилля, переглянути власні цінності й ставлення до деяких явищ.

Метод ситуаційного навчання – кейс-стаді (case-study), метод кейсів, метод інциденту. Призначений для отримання знань з навчальних дисциплін, що характеризуються наявністю плюралістичних істин, «коли неможливо дати однозначну відповідь на поставлене питання; акцент навчання переноситься не на оволодіння студентами готовим знанням, а на його вироблення в процесі обговорення проблеми; результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної діяльності; метод базується на розробці, з урахуванням певних правил, моделі конкретної ситуації, яка має місце у реальному житті і відображає той комплекс знань і практичних навичок, який студенти мають отримати» [3].

Кейс (англ. case – портфель, футляр) означає «всебічне активне вивчення матеріалу як під керівництвом викладача, так і в групі з метою отримання якомога більше відомостей з проблеми, що вивчається для аналізу й прийняття оптимального рішення практичної ситуації» [4]; ділові ситуації з досвіду реальних людей, які працюють у сфері підприємництва; моделювання життєвої ситуації, тобто репетиція реальних життєвих ситуацій [2]. В основу

ситуації покладено прецедент, або випадок (case), який спеціально розробляється за певними правилами на основі фактичного матеріалу з метою подальшого аналізу на навчальних заняттях. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання.

Завданням кейс-методу є навчити студентів здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими, як правило, майбутній фахівець має справу в реальному житті. Центр уваги при застосуванні кейс-методу переміщується з процесу передачі управлінських концепцій та знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішення. За висловом Чарльза Гррега, кейси слід використовувати «тому, що мудрість не можна передати словами».

Залежно від обраних ознак, науковці по-різному класифікують кейси.

За складністю кейси поділяють: на *ілюстративні навчальні ситуації-кейси* (передбачають на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації); *навчальні ситуації* (включають кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються й чітко формулюються проблеми; мета кейсу – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення щодо зазначеної проблеми); *навчальні ситуації* (включають кейси без формулювання проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а подана в статистичних даних, оцінках громадської думки; мета кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів); *прикладні вправи* (являють собою опис конкретної ситуації; пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми); *ілюстрація проблеми, рішення або концепції в цілому*. Виокремлюють декілька типів кейсів: *кейс-випадок* (розповідає про окремий випадок, або ілюструє певну ідею), *кейс-завдання* (формулює задачу чи завдання теоретичного, теоретико-практичного та міжпредметного характеру), *кейс-вправа* (передбачає опис конкретної ситуації, яку використовують як педагогічний інструмент) і *кейс-ситуація* (класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації).

За визначенням Ш. Бобохужаєва, З. Юлдашева *кейс-стаді* є сукупністю умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі» [1, с. 13].

Говорячи про особливості *кейс-стаді* (case-study – повчальний випадок), то в його змісті відсутні: чітко виражений набір вихідних даних, які необхідно використовувати для отримання єдиного правильного рішення; питання, на які необхідно надати відповіді. Студент має осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самостійно виявити проблему й питання, що потребують вирішення.

Суть кейс-методу в тому, що студентам пропонується для осмислення реальна життєва ситуація, опис якої не тільки відображає яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. Крім того, обговорення реальних професійних ситуацій створює у студентів відчуття значущості предмета, що вивчається, тобто сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, відчуття успішності («Я можу!»), що, у свою чергу, має вплив на розвиток професійної мотивації, («Я можу тут, а отже, я зможу і там (в реальному професійному житті), я починаю "бачити" себе в професії». Саме відчуття успіху є однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Кейси підбираються з урахуванням специфіки спеціальності студентів, навчальної дисципліни. Вихідна інформація, діаграми, графіки й таблиці можуть бути інтегровані в текст або додані в кінці розповіді.

Метод кейс-стаді належить до інтенсивних технологій активного навчання; є інтерактивним, орієнтованим на співпрацю і ділове партнерство (робота відбувається в мікрогрупах). Може застосовуватися з метою закріплення знань та вмінь студентів, що були отримані на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики. Послугування цією технологією сприяє розвитку в студентів вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її; здатності до генерації альтернативних рішень, вміння вести дискусію, переконувати, використовувати медіа-засоби, кооперуватися в групи, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт,

оцінювати поведінку людей, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо [6].

Виокремлюють такі ознаки кейс-стаді: наявність проблеми, стан якої розглядається в конкретний момент; можливість участі максимальної кількості студентів в її розв'язанні, з'ясуванні інших поглядів, порівнянні різних поглядів і прийнятті колективних рішень; мінімальний ступінь залежності студентів один від одного, наявність у кожного права на правильні й неправильні відповіді, взаємний обмін інформацією; наявність мікрогрупової роботи (по 4–6 осіб); правильна організація роботи мікрогрупи (наявність відповідального, який би координував її роботу, секретаря, який би фіксував результати роботи; системи групового оцінювання діяльності).

Робота мікрогрупи з кейсом містить такі етапи: подання кейса викладачем; індивідуальне вивчення кейса кожним членом мікрогрупи; розробка варіантів індивідуальних рішень; обговорення презентованих варіантів рішень у кожній мікрогрупі; підготовка до обговорення й дискусія.

Метод аналізу кейсів. Різновидом кейс-стаді є метод аналізу кейсів, казусів (лат. casus – заплутаний або незвичний випадок). Це найбільш доцільна інтерактивна технологія для короткострокового навчання, оскільки вона спрямована переважно на формування нових психологічних якостей і умінь, ніж на засвоєння знань. Здебільшого під час використання методу кейсів студентам надають короткий набір обставин, які можуть ґрунтуватися на реальній чи уявній ситуації, яка презентована у вигляді мікропроблем і необхідності діяти залежно від ситуації.

Основною метою цієї технології є активізація діяльності студентів, розвиток їх аналітичних та комунікативних здібностей.

Реалізація методу аналізу кейсів сприяє опануванню студентами навичками всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності; навичками оперативного прийняття рішення – «тут і зараз»; вміннями затребувати додаткову інформацію, необхідну для уточнення вихідної ситуації; уявляти особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; вміннями самостійного прийняття рішення на основі групового аналізу ситуації; збагаченню особистого професійного досвіду.

Процедура роботи з кейсом полягає в тому, що студентам пропонується конкретний випадок з практики (казус). Він описується лаконічно, в кілька рядків, які необхідно прочитати і проаналізувати. Наприклад, висловлюється сутність конфлікту або проблеми через схематичне позначення обставин («сталося ... або сталося ...»). Ця інформація може бути презентована за допомогою вербальних або візуальних засобів. Після цього група отримує низку даних для перевірки, починається процес їх аналізу і подальшої деталізації. Навчальні кейси краще брати з реальної практики, ніж вигадувати навмисно. Залучення студентів до обговорення можливе шляхом прямого звернення, наприклад: «Як би ви вчинили в цьому випадку?», «Що ви думаєте з цього у приводу?», «Яке рішення ви приймете?». Цим прикладом доцільно послугуватися як для з'ясування думки окремих учасників аналізу, так і для залучення до дискусії тих, хто вважає, що краще відмовчуватися через сором'язливість або з інших причин.

Під час використання методу кейс-стаді викладач має дотримуватися такого алгоритму дій:

1) *ознайомлення студентів з текстом кейсу*. Здійснюється за кілька днів до його обговорення й реалізується як самостійна робота студентів. На даному етапі існує певний алгоритм роботи з кейсом: сформулювати ключові проблеми кейсу; виявити найважливіші для вирішення кейсу з наведених даних; увійти в ситуаційний контекст кейсу, визначити його головні дійові особи, відібрати факти, необхідні для аналізу, зрозуміти, які труднощі можуть виникнути під час вирішення завдання;

2) *аналіз кейсу.* Студенти під час аналізу кейсу мають діяти покроково: виписати ключові ідеї з метою актуалізації теоретичних знань, які будуть використовуватися при аналізі кейсу; прочитати кейс; переглянути питання до нього; знову прочитати текст кейсу, уважно фіксуючи всі проблеми, які стосуються поставлених запитань; поміркувати, які ідеї і концепції співвідносяться з проблемами, які пропонується розглянути під час роботи з кейсом;

не використовувати інформацію, яка знаходиться «за рамками» змісту кейсу. Вибір найкращого рішення в контексті поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації і оцінку вироблених альтернатив. Аналіз кейсу являє собою сукупність певних видів аналізу (. табл. 1).

Таблиця 1

Різновиди аналітичної діяльності та їх характеристика

Різновиди аналітичної діяльності	Характеристика
Проблемний аналіз	Виокремлення проблем, формулювання проблемного поля
Системний аналіз	Розгляд об'єкта з позиції системного підходу як деякої системи, що характеризується структурою й функціями
Праксеологічний аналіз	Розгляд діяльнісних процесів з огляду на їх оптимізацію
Прогностичний аналіз	Формування передбачень щодо майбутнього розвитку ситуації
Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, що призвели до виникнення цієї ситуації, та розгляд післядії
Аксіологічний аналіз	Моделювання системи оцінок ситуації, її складників, умов, діючих осіб з позиції тієї чи іншої ціннісної системи
Ситуаційний аналіз	Моделювання ситуації, її складників, умов, діючих осіб

3) *організація обговорення кейсу, дискусії, презентації.* Передбачає формулювання питань, включення студентів у дискусію. Питання зазвичай готують заздалегідь і пропонують студентам разом з текстом кейсу. При розборі навчальної ситуації викладач може займати активну або пасивну позицію, іноді він «диригує» процесом, а іноді обмежується підбиттям підсумків дискусії. Найбільш ефективним є залучення студентів до спільного прийняття фахових рішень в умовах колективного обговорення/дискусії. Участь у дискусії привчає студентів висувати та відстоювати власні погляди, доречно і повно аргументувати їх в умовах розбіжності думок, одночасно привчаючи уважно та з повагою вислуховувати думки інших людей, враховувати ці думки і погоджуватися з усім раціональним та обґрунтованим. Під час дискусії варто пам'ятати про існування типових формул ведення дискусії, які, за Р. Рондстадтом [12], можна звести до шести формул: *екзаменаційна*, згідно з якою дискусія проходить за вертикальною схемою, тобто студент часто перевіряється й контролюється викладачем за допомогою складних запитань, спрямованих на перевірку знань та напрямків мислення студента; *«advocatus diabolic*», яка є дискусією між викладачем та окремим студентом, хоча може також охоплювати й інших членів групи. Відповідно до цієї формули викладач займає позицію адвоката, представника свідомо помилкової позиції та пропонує абсурдні, безглузді, цілком крайні рішення, що змушує студента до інтелектуальної мобілізації, пошуку та висунення раціональних, добре обґрунтованих аргументів; *схема оперування гіпотезами*, що є формою дискусії, де викладач займає позицію поміркованого протестанта. Він не ставить студента під «перехресний вогонь» запитань й не виконує роль «advocatus diabolic», а керує дискусією під кутом формулювання певних гіпотез; *схема конфронтації і/або співпраці*, згідно з якою дискусія між викладачем та студентом розгортається по горизонталі. Вона є цінною тому, що сприяє ліквідації психологічних бар'єрів, які перешкоджають участі студента у дискусії з викладачем; *схема розігрування ролей*, що полягає у виконанні студентом визначеної ролі у процесі обговорення ситуації; допомагає краще зрозуміти ймовірну реакцію та мотиви дій тих людей, які фігурують в аналізованому кейсі; *«мовчазна» формула,* яка є схемою, що окреслює ситуацію «мовчазного глухого кута», коли відповіддю на запитання викладача або запрошення до дискусії є мовчання групи;

4) *оцінювання учасників дискусії*. Передбачає підрахунок активних проявів учасників та їх фіксацію в спеціальному бланку; оцінку змісту виступів окремих учасників або роботи мікрогруп;

5) *підбиття підсумків дискусії, підготовка методичних рекомендацій щодо використання кейсу*. Передбачає розробку завдань для студентів і можливих питань для ведення дискусії й презентації кейсу; опис передбачуваних дій на занятті в момент обговорення кейсу.

Метод інцидентів (від лат. incidens – те, що трапляється) – випадок, подія, зіткнення, зазвичай неприємного характеру. Його мета – пошук інформації для прийняття рішення самим студентом, формування навичок пошуку необхідної інформації: її збору, систематизації й аналізу [8; 10].

Студенти замість докладного опису ситуації отримують лише коротке повідомлення про інцидент, що стався в будь-якій організації. Повідомлення може бути письмовим або усним за типом «сталося...».

Для прийняття обґрунтованого рішення студентам навмисно пропонується недостатньо інформації, тому їм необхідно: зібрати інформацію; розібратися в змісті ситуації; визначити, чи є проблеми і в чому вони полягають; подумати, що треба робити; з'ясувати, які необхідні знання для прийняття того чи іншого рішення. Студенти опиняються перед необхідністю пошуку додаткової інформації, отже, змушені ставити запитання для отримання додаткової інформації. Зазвичай такі питання починаються зі слів: «що», «де», «коли», «чому», «як», «який», «навіщо».

Під час реалізації методу інцидентів доцільним є використання таких варіантів проведення занять.

1. Ситуація готується заздалегідь викладачем, потім зачитується та її частина, яка є інцидентом. Після завершення процесу запитань і відповідей студентів, кожна мікрогрупа приймає своє рішення, і вже потім у відкритій дискусії обговорюються винайдені правильні й неправильні рішення.

2. Викладач розповідає студентам про технологію аналізу ситуації й метод «інциденту», потім протягом 15–20 хв кожна команда відпрацьовує свій варіант ситуації (взятий з книги, практичної діяльності підприємств та ін.). Після того, як всі мікрогрупи розробили власні варіанти вирішення ситуації, починається процедура збору інформації: «інцидент» («трапилося ...»); питання та відповіді; прийняття рішення; презентація рішення і його аналіз авторами ситуації. Потім інша команда діє в тій же послідовності.

Можливі такі форми організації заняття: кожен запит на додаткову інформацію обговорюється студентами, вирішується питання про її необхідність для прийняття обґрунтованого рішення; кожній мікрогрупі надається у повному обсязі інформація, на яку вони чекали, а потім на загальній дискусії під час обговорення прийнятих рішень з'ясовується, яка з отриманої інформації виявилася використаною під час отримання рішення; проводиться як якісне (значущість інформації для прийняття рішення), так і кількісне зважування (у балах) «вартості» запрошеної інформації порівняно з цінністю прийнятого рішення. При цьому «вартість» інформації узгоджується заздалегідь, загальне рішення приймається колективно. Отже, студенти привчаються збирати інформацію раціонально й цілеспрямовано.

Метод програвання ролей (інсценування). Мета програвання ролей (role playing) полягає в тому, щоб відтворити перед аудиторією реальну управлінську або соціально-психологічну ситуацію і потім дати студентам можливість оцінити вчинки і поведінку учасників гри.

При «розігруванні» ситуацій в ролях студенти виконують роль так, як самі вважають за потрібне, самостійно визначаючи свою стратегію поведінки, свій вербальний репертуар і сценарій. Таку гру називають спонтанною (імпровізаційною), вона реалізується без попередньої підготовки. Основне завдання «розігрування» ситуації в ролях – виявити творчі здібності до вирішення актуальних проблем, які несподівано виникли, імпровізації в поведінці. Ролі зазвичай розподіляються свідомо і за згодою учасників аналізу ситуацій.

Під час обговорення результатів такої гри викладач може вирішити не тільки освітні завдання, а й розвиваючі, здійснюючи корекцію особистості студентів, а також проаналізувати, як виникають і розвиваються всі динамічні групові процеси: нормоформування, структурування (по вертикалі і горизонталі), груповий тиск і конформізм, лідерство і керівництво.

Виокремлено педагогічні умови роботи студентів у мікрогрупах під час реалізації технологій аналізу ситуацій:

– постійна «міграція» членів групи, що позбавляє стереотипності в роботі та розвиває здатність до стрімкої адаптації кожного студента;

– добір завдань, що викликають зацікавленість у всіх студентів і є для них особистісно й професійно значущими;

– «відкритість» завдань, що передбачає їх виконання на різних рівнях складності;

– атмосфера постійного колективного та індивідуального рефлексивного моніторингу успішності розв'язання поставлених навчальних завдань;

– зміна позиції викладача з лектора-експерта, організатора навчання студентів на консультанта-фасилітатора (полегшувача), який є «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес вироблення нового для них досвіду.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що послугування технологією аналізу ситуацій під час організації навчальної діяльності студентів суттєво збагачує традиційні вузівські форми проведення лекційних та семінарських занять нетрадиційними методами, прийомами, видами діяльності та надає їм проблемно-евристичного характеру, що сприяє підсиленню пізнавальної активності студентів, активізації креативного мислення та творчого підходу, сприяє підвищенню якості навчання, рівня усвідомленості власного професійного зростання, виробленню емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, збагаченню власного практичного досвіду. Крім того, різновиди технології аналізу ситуацій як складові елементи входять практично до всіх методик моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вишів.

Список використаних джерел

1. Бобохуджаєв Ш.И. Инновацционные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш.И. Бобохужаев, З.Ю. Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.

2. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнапольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

3. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – Київ: Вища школа, 1995. – 237 с.

4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступу: http://www.vshu.ru/lections.php.

5. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.

6. Корнеева А.С. Кейс-метод как эффективная форма обучения в вузе [Электронный ресурс] / А.С. Корнеева. – 2008. – 9 с. – Режим доступа: http://www.sibupk.nsk.su/confer/doklad1.doc.

7. Малинина М. Метод case_study в неформальном образовании / М. Малинина // Адукатар. – 2002. – № 2. – С. 2–7.

8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пос. для студ. / А.П. Панфилова. – Москва: Академия, 2009. – 192 с.

9. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – Москва: Рус. яз., 1991. – С.162–173.

10. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор.: О. Сидоренко, В. Чуба. – Киев: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

12. Ronstadt R. The Art of Case Analysis. – Lord Publishing, Inc., Dover MA, 1992.

References

1. Bobokhudzhaev, Sh.I. & Yuldashev, Z.Yu. (2006). *Innovatsionnye metody obucheniia: osobennosti keis-stadi metoda obucheniia i puti eho prakticheskoho ispolzovaniia* [Innovative methods of teaching: features of the case-study method and ways of its practical use]. Tashkent, 88 p. (InRussian).

2. Volkova, N.P. & Tarnapolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh*[Modeling of professional activity in the teaching of academ-

ic disciplines in higher education]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskyi universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).

3. Haluzynskyi, V.M. & Evtukh, M.B. *Pedahohika: teoriia i istoriia* [Pedagogy: Theory and History]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 237 p. (In Ukrainian).

4. Dolhorukov, A. *Metod case-study kak sovremennaia tekhnolohiia professionalno-orientirovanoho obucheniia* [Case-study method as a modern technology of vocational training]. Access mode: http://www.vshu.ru/lections.php. (In Ukrainian).

5. Shevchuk, P. & Fenrikh, P. (Eds.). (2005*). Interaktyvni metody navchannia* [Interactive teaching methods]. Shchetsin, WSAP Publ., 170 p. (In Ukrainian).

6. Korneeva, A.S. (2008). *Keis-metod kak effektivnaia forma obucheniia v vuze* [Case-method as an effective form of education in the university], 9 p. Access mode: http://www.sibupk.nsk.su/confer/doklad1.doc (In Russian).

7. Malinina, M. (2002). *Metod case-study v neformalnom obrazovanii* [The case-study method in non-formal education]. *Adukatar* [Adukatar], no. 2, pp. 2-7 (In Russian).

8. Panfilova, A.P. (2009). *Innovatsionnye pedahohicheskie tekhnolohii: aktivnoe obuchenie* [Innovative pedagogical technologies: active learning]. Moskva, Akademiia Publ., 192p. (In Russian).

9. Passov, E.I. (1991). *Situatsiia, tema, sotsialnyi kontakt* [Situation, topic, social contact]. *Obshchaia metodika obucheniia innostrannym yazykam* [General methodology of teaching foreign languages], pp. 162-173 (In Russian).

10. Surmin, Yu.P. (Ed.) (2002*). Situatsionnyi analiz, ili anatomiia keis-metoda* [Situational analysis, or anatomy of the case-study method]. Kiev, Tsentr innovatsii i razvitiia Publ., 286 p. (In Russian).

11. Sydorenko, O. & Chuba, V. (Eds.). (2001). *Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka* [Situational teaching methodology: theory and practice]. Kyiv, Tsentr innovatsii ta rozvytku Publ., 256 p. (In Ukrainian).

12. Ronstadt, R. (1992). The Art of Case Analysis. Lord Publishing, Inc., Dover MA.

В статье на основании анализа современных исследований раскрыта сущность технологии анализа ситуаций как эффективного средства в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов различного профессионального направления.

Среди технологий, которые активизируют учебный процесс, построенный на основе анализа ситуаций, акцентировано внимание на таких как: метод традиционного анализа конкретных ситуаций (АКС) – ситуационные задачи (СЗ), ситуационные упражнения (СУ); метод ситуационного обучения – кейс-стади, метод кейсов, метод инцидента; метод разыгрывания ролей.

Показана целесообразность внедрения указанных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс вуза. Охарактеризованы взгляды ученых на возможности технологий анализа ситуаций, преимущества, методику их внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза.

Ключевые слова: ситуация, технологии анализа ситуаций, метод традиционного анализа конкретных ситуаций, метод ситуационного обучения, метод разыгрывания ролей.

This article presents the essence of technology to analyze situations as an effective means in the process of training future specialists in different professional areas.

The paper shows that under the conditions of active situational studies students are presented with a set of interconnected factors and phenomena as situations that characterize a certain stage, period or event of practice and require the student to make appropriate assessments, decisions and actions. In this paper possible situations are given which can become the basis of the mentioned factors.

Special attention is given to the technologies which activate the study process based on particular situational analysis methods (case problems, case exercises), study methods (case study, methods of cases, approach methods) and role-playing methods.

The paper reveals that the purpose of study methods is learning and gaining professional skills and knowledge based on activities in conditions close to real practice. The expediency of the situational exercises (tasks) bank is grounded and those tasks are considered as solutions of value-content problems; value-semantic conflict situations of objective and subjective reality; reflexive situations; situations directed at upbringing of students' professional tact and regulation of their own emotional states; situational decision-making exercises.

Special attention is given to the method of situational learning which is aimed at teaching students the ability to deal with non-standard situations with which, as a rule, a future specialist deals in real life. Different classifications of case-studies are demonstrated in this paper, as well as instructor`s actions using case-studies.

This paper also shows the way of introducing such technologies into the study process. Special attention is given to scholars' ideas on situational case technologies and their introduction into the study process. The author points out that the situation analysis technologies increase the quality of traditional lectures and practical classes with the help of innovative methods and ways of activities.

Key words: situation, situation analysis technology, study-methods, role-playing methods.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-148-155
УДК 159.947.5.001

І.В. ГАРКУША,
кандидат наук з соціальних комунікацій,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

В.І. КАЙКО,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри кримінально-правових дисциплін,
Університету митної справи та фінансів (м. Дніпро)

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МОТИВІВ ТА МОТИВАЦІЙНОГО ПРОФІЛЮ СПІВРОБІТНИКІВ У СУЧАСНІЙ НАУЦІ

У статті проаналізовано процес мотивації як процес формування системи мотивів, спонукальних чинників з боку мотивуючого суб'єкта і як цільова установка дій вмотивованого суб'єкта.

Ключові слова: мотив, мотивація, мотиваційний профіль співробітників.

Постановка проблеми. Мотивація праці персоналу є ключовим напрямком кадрової політики в будь-якій організації. Ця тема займає провідне місце за кількістю питань та бажанням знайти оптимальне рішення серед власників, керівників та HR-директорів. «Система мотивації персоналу включає в себе все, що найманий робітник може цінувати і бажати та роботодавець в змозі або бажає надати в обмін на внесок співробітника у досягнення організацією її місії», – так визначає систему винагород автор класичної праці «Компенсаційний менеджмент» Р.І. Хендерсон [16, с. 89].

Аналіз останніх досліджень. Зазначаючи, що основною дефініцією дослідження є «мотивація», то теоретичне дослідження із аналізу змісту та сутності цього поняття склали праці А. Афоніна, Т. Вітєвської, А. Колоти, Р. Хендерсона та ін. Дослідження системи мотивації працівників державних підприємств висвітлені в працях А. Андрушко, Ю. Битяка, Т. Желюка та ін. Проблема мотивації працівників приватного сектора висвітлено в наукових працях А. Агєєва, Н. Соболя, В. Шапіро та ін. Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, потребують вивчення питання щодо формування системи мотивів та мотиваційного профілю співробітників.

Формулювання мети. Метою статті є аналіз процесу мотивації як процесу формування системи мотивів, спонукальних чинників з боку мотивуючого суб'єкта і як цільової установки дій вмотивованого суб'єкта.

Виклад основного матеріалу. Мотивація загалом у теорії та практиці досліджень використовується для опису пояснення відмінностей в інтенсивності (напруженості) поведінки, визначаючи більш інтенсивну (напружену) поведінку в цьому напрямі як результат більш високих ступенів мотивації, а також для позначення напрямків діяльності. Для того щоб зрозуміти механізм досягнення відповідності між цілями керівників і поведінкою виконавців, потрібно визначити сутність мотивації як процесу спонукання працівників до професійної діяльності [15, с. 89].

Мотивація в будь-якому закладі може розглядатися у двох аспектах: як функція управління, коли мотивація являє собою процес спонукання до діяльності, що можна співвіднес-

© *І.В. Гаркуша, В.І. Кайко, 2017*

ти з поняттям «стимулювання»; це мотивування, як сила, що спонукає до дії, коли поняття «мотивація» схожа з значно ширшим поняттям «мотив» і до якого відносяться всі компоненти внутрішнього спонукання до діяльності: потреби, інтереси, цінності, інстинкти, потяги, емоції, ідеали [15, с. 59].

Мотивація займає провідне місце в структурі поведінки особистості і є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил, діяльності в цілому. Однак неможливо досліджувати мотивацію працівника у відриві від соціальної реальності. Слід також зазначити, що мотиваційний фактор забезпечує перетворення знань, умінь і навичок в засоби особистісного та професійного зростання, тим самим сприяючи досягненню професійної майстерності [12, с. 90].

Для того щоб розібратися в тому, які саме заходи професійної мотивації працівників організації дійсно принесуть результат, необхідно усвідомити значення понять «мотив» і «мотивація».

Згідно з тлумачним словником С. Ожегова [13, с. 435] «мотив – це спонукальна причина, привід до чого-небудь», а отже, мотивувати – спонукати до чого-небудь. Тому можна говорити про тотожність змісту понять «мотивація» і «мотивування» при їх характеристиці як процесів. Наступний крок – це уточнення змісту цих категорій, багато авторів дають власне визначення поняттю «мотивація». Найчастіше такі значення є неоднозначними. Частину визначень наведено в табл. 1.

Аналіз думок різних авторів, наведених у таблиці, відображає той факт, що мотивація є виключно внутрішнім процесом. Однак на силу мотиву або прийняття конкретного рішення можуть вплинути фактори ззовні. Для можливості ефективного використання персоналу доцільно використовувати також систему мотивації, що стимулюється ззовні. Тобто всі фактори, завдяки яким у співробітника виникає внутрішній мотив, створюються умовами на основі зовнішнього середовища. Тому, мотивація персоналу являє собою елемент системи управління персоналом, що включає формування суб'єктами управління мотивів діяльності персоналу соціального закладу на основі врахування потреб задля підвищення ефективності діяльності [14, с. 53].

Таблиця 1

Огляд теоретичних підходів до визначення поняття «мотивація»

Автор	Значення поняття «мотивація»
Б. Генкін	Мотивація – це вплив на поведінку людини для досягнення особистісних, групових та суспільних цілей
М. Магура, М. Курбатова	У найзагальнішому вигляді трудову мотивацію можна подати як складне психологічне явище, що визначає поведінку людини в процесі трудової діяльності. Найчастіше при цьому мають на увазі ті спонукання, які направляють поведінку людини і визначають інтенсивність її зусиль щодо досягнення намічених цілей. Мотивація – це те, що стимулює людину і направляє дії до мети
В. Травін В. Дятлова	Мотивація – це прагнення працівника задовольнити свої потреби за допомогою трудової діяльності
А. Ткаченко	Мотивація – це процес спонукання себе та інших для досягнення особистих цілей або цілей організації. В мотиваційному процесі використовують поняття мотиву та стимулу. Мотив – внутрішня спонукальна сила, яка примушує людину щось робити або вести себе певним чином (орієнтація, установки, бажання, інстинкти, імпульси)
Г. Дмитриенко Е. Шарпова Т. Максименко	Мотивація може бути розглянута в двох значеннях: – Як система факторів, що викликають активність організму і визначають спрямованість поведінки людини. – Як характеристика процесу, що забезпечує поведінкову активність на певному рівні, іншими словами – мотивування
В. Лукашевич	Мотивація – це спонукання людини до дії для досягнення її особистих цілей і цілей організації
А. Турчинов	Мотивація – процес спонукання людини за допомогою внутрішніх зовнішніх факторів особистості до певної діяльності, направленої на досягнення індивідуальних і спільних цілей
В. Федосєєв	Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил (мотивів), що спонукають людину до діяльності для досягнення поставлених дій

Отже, процес мотивації можна розглядати як процес формування системи мотивів, спонукальних чинників з боку мотивуючого суб'єкта і як цільову установку дій вмотивованого суб'єкта. Ключовим моментом у мотивуванні співробітників будь-якої організації є також задоволення потреб усіх суб'єктів процесу мотивації [9, с. 82].

У процесі мотивування співробітників ефективно поєднувати зовнішні та внутрішні методи мотивації, розглядаючи їх як єдину систему.

Як зазначають науковці І.Ф. Алгеброва, О.Н. Бобровська, С.О. Гайдученко, до внутрішніх методів мотивації належать: мрія, самореалізація, ідеї, творчість, самоствердження, цікавість, значимість, потреба в спілкуванні [1; 4; 5]. До зовнішніх методів мотивації відносяться: гроші, кар'єру, статус, визнання [2; 7; 8].

За характером впливу на поведінку людей всі можливі дії можна розділити на дві групи: перша група – визначає пасивний вплив, що безпосередньо не впливає на працівників, а створені у вигляді умов, що регулюють поведінку в колективі (норми, правила поведінки та ін.); друга група – активні дії, спрямовані на конкретних співробітників і колектив в цілому [12, с. 83].

У літературі існує декілька класифікацій методів мотивацій, серед яких ґрунтовною та змістовною є класифікація Е. Комарова, А. Войтенко (рис. 1).

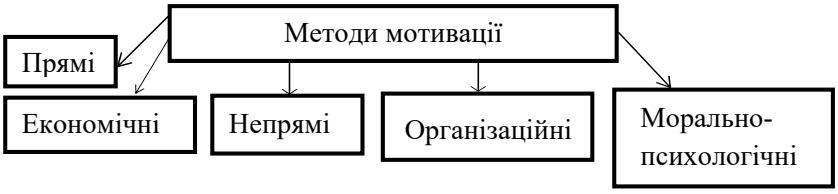

Рис. 1. Класифікація методів мотивації (класифікація Е. Комарова, А. Войтенко)

Економічні методи мотивації ґрунтуються на тому, що люди в результаті їх застосування отримують певні вигоди (прямі або непрямі), що підвищують їхній добробут. Формами прямої економічної мотивації є:

– основна оплата праці (грошовий вимірник вартості робочої сили);

– додаткова оплата праці (з урахуванням складності та кваліфікації праці, суміщення професій, наднормативної роботи);

– винагорода (визначає індивідуальний внесок працівників у результат праці);

– премія (пов'язує результати праці кожного структурного підрозділу організації і працівника з головним критерієм успішної діяльності) [12, с. 56].

Безумовно, мотиваційний механізм оплати праці має велике значення, але постійне підвищення рівня оплати праці не сприяє підтриманню трудової активності на належному рівні [14 с. 83]. Застосування цього методу може бути корисним для досягнення короткочасних підйомів продуктивності праці. У кінцевому підсумку відбувається певне накладення або звикання до цього виду впливу. Односторонній вплив на робітників лише грошовими методами не може привести до довгострокового підвищення продуктивності праці.

Непряма економічна мотивація:

– користування будинками відпочинку, дитячими оздоровчими таборами (для дітей співробітників) за пільговими путівками;

– надання на пільгових умовах місць у дитячих дошкільних установах і т. ін.

До організаційних методів мотивації можна віднести:

– мотивацію цілями (цікаві цілі);

– мотивацію збагаченням змісту роботи (надання цікавої, різноманітної і соціально значущої роботи, з широкими перспективами професійного і посадового зростання) [4, с. 49].

Морально-психологічні методи стимулювання мають такі основні елементи. По-перше, створення умов, за яких люди відчували б професійну гордість за причетність до до-

роботи, особисту відповідальність за її результати. По-друге, присутність виклику, забезпечення можливості кожному на своєму робочому місці показати свої здібності, краще впоратися із завданням, відчути власну значущість. По-третє, висока оцінка, яка може бути особистою та громадською. Суть особистої оцінки полягає в тому, що працівники, що особливо відзначились, згадуються в спеціальних доповідях керівництву установи, видаються ним, персонально відзначаються адміністрацією з нагоди свят [7, с. 43].

Публічна оцінка припускає можливість оголошення подяки, нагородження цінними подарунками, почесними грамотами, нагрудними значками, занесення до Книги пошани та Дошки пошани, присвоєння почесних звань.

Безперечно, методи досягнення ефективної мотивації до праці різноманітні і в першу чергу залежать від людських потреб, норм і цінностей. У зв'язку з цим перш, ніж перейти до наступних досліджень необхідно чітко уявляти структуру мотиваційних потреб.

Для того щоб компетентно вибудовувати мотиваційну політику організації, слід проводити інтермітуючі дослідження серед співробітників.

Багато сучасних підходів типологічної моделі мотивації визначають загальну спрямованість поведінки працівника в рамках концепції прогнозування трудової поведінки на підставі структури мотивації, тобто виділяють декілька мотиваційних типів, які в цілому визначають поведінку співробітника. Вивчення відповідності співробітників одному або декільком типам являє собою визначення мотиваційного профілю.

Поняття «мотиваційний профіль» запровадили у наукову практику вже П. Мартін, Ш. Річі для позначення узагальненого результату опитування працівників щодо вагомості дванадцяти ключових мотиваторів [10].

На думку Р. Мартіна і Ш. Річі, мотиваційний профіль особистості – це індивідуальне сполучення найбільш і найменш актуальних потреб для конкретної людини [10].

В.Е. Мільман вважає, що мотиваційний профіль особистості – це сукупність стійких мотивів, що додають цілеспрямований характер діяльності індивідів з оволодіння професією, зумовлюють спрямованість особистості на творчу самореалізацію [11].

Загалом це поняття можна звести до комплексу мотивів співробітника. Існує безліч підходів до визначення мотиваційного профілю як серед зарубіжних, так і серед вітчизняних учених.

В основі різних типологій мотиваційних профілів персоналу, що пропонують дослідники, як правило, лежать ті чи інші потреби та інтереси людини.

До визначення мотиваційного профілю у своїх наукових працях зверталися Е. Шейн (методика «Якорі кар'єри»), Ш. Річі і П. Мартін (методика діагностики мотиваційного профілю особистості), В.І. Герчиков (методика діагностики трудових мотивів), В.Е. Мільман (методика діагностики мотиваційної структури особистості), Д. Барбуто і Р. Сколла (методика діагностики джерел мотивації), А.А. Меграбаян (методика для вимірювання мотивації досягнення), Т. **Елерс (методика оцінки мотивації досягнення успіху/уникнення невдач) і багато** інших. Однак розробки зарубіжних учених найчастіше не адаптовані до вітчизняних реалій, тому, як наслідок, вивчення і застосування моделей, що належать вітчизняним ученим є більш перспективними.

Модель В.І. Герчикова розроблена спеціально для аналізу мотивації працівників. Вона враховує вітчизняну специфіку і багаторазово відпрацьована на десятках вітчизняних підприємств. Типологічна модель В.І. Герчикова (ТМГ) має низку істотних відмінностей від інших структурних моделей мотивації: вона ґрунтується не на мінливих від обіду до вечері потребах людини, а на порівняно стійких протягом трудового життя мотиваційних типах.

Модель розроблена для вирішення управлінських, а не психологічних завдань. Тобто вона відповідає на питання, як домогтися від працівника потрібної для організації поведінки, а не як зробити його щасливим і задоволеним.

Типологічна модель (рис. 2) будується на перетині двох осей – мотивації і трудової поведінки. Різниться мотивація досягнення і уникнення. Під мотивацією досягнення розуміється прагнення отримати певні блага як винагороду за працю, а під мотивацією уникнення – прагнення уникнути покарання або інших негативних санкцій за невиконання поставлених завдань, недосягнення запланованих результатів або незадовільне виконання функцій.

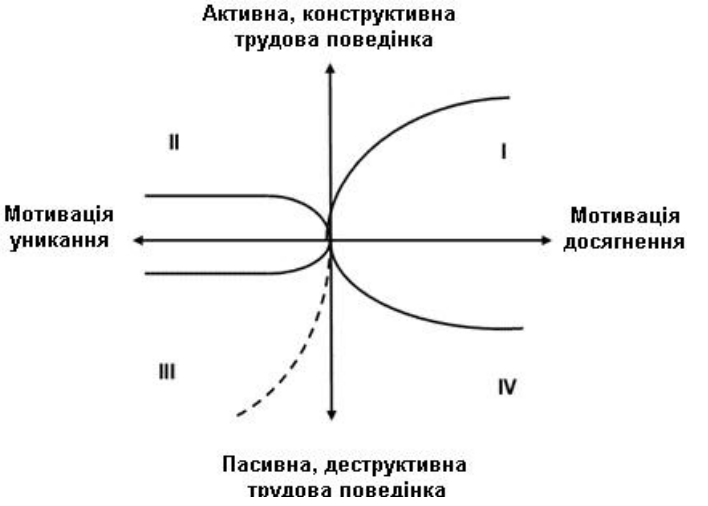

Рис. 2. Базова модель трудової мотивації

У своїх дослідженнях В.І. Герчиков перевів увагу фахівців з управління персоналом з зовнішніх стимулів на внутрішні, довівши тим самим, що гроші не найважливіший фактор мотивації.

На його думку, існують чотири базові типи трудової мотивації досягнення: інструментальний, професійний, хазяйський, патріотичний (лояльний) і один тип мотивації – уникнення.

Інструментальний тип. Сама робота не є для такого працівника скільки-небудь значущою цінністю і розглядається тільки як джерело заробітку та інших благ, одержуваних як винагорода за працю. Але його цікавлять не будь-які гроші, а саме заробіток; тому він буде працювати з максимальною віддачею на будь-якій роботі, якщо його праця буде справедливо і високо (в його розумінні) оплачуватися. Тому працівник з інструментальним типом мотивації скоріше позитивно поставиться, наприклад, до пропозиції попрацювати в гірших умовах: для нього це буде підставою вимагати збільшення заробітку як доплати за несприятливі умови праці.

Професійний тип. Для співробітника з професійною мотивацією, навпаки, основною рушійною силою є зміст роботи, можливість вирішити амбітне професійне завдання, проявити себе і довести (не тільки оточуючим, але і собі), що він може впоратися з важким завданням, яке не кожному посильно. Ці працівники вважають за краще самостійність у роботі і відрізняються розвиненою професійною гідністю. До керівника найчастіше ставляться з певною часткою іронії. Як правило, працівник з професійним типом мотивації досить швидко стає кращим фахівцем у компанії.

Патріотичний тип. Працівників цього типу цікавить участь у реалізації спільної, дуже важливої для організації справи. Переконані у своїй потребі для організації, відрізняються готовністю взяти на себе додаткову відповідальність заради досягнення результатів спільної справи, цінують командність. Для них важливе суспільне визнання участі в загальних досягненнях.

Хазяйський тип. Виражається в добровільному прийнятті працівником на себе повної відповідальності за виконувану роботу. Працівник з таким типом мотивації буде виконувати свою роботу з максимальною віддачею, не наполягаючи на її особливій цікавості або високій оплаті, не вимагаючи ні додаткових вказівок, ні постійного контролю. Працівник з перевагою хазяйської мотивації, ймовірно, найефективніший в сенсі співвідношення витрат і результатів. Але господарем дуже важко управляти – він суверенний і не тільки не потребує наказів або покарання (властивих поширеному у нас адміністративному стилю управління), але й не терпить їх. Цей тип мотивації характерний перш за все для людей, зайнятих підприємницькою діяльністю.

І, нарешті, є працівники, яких ніщо не може мотивувати на трудову діяльність. Автор назвав цей *тип трудової мотивації уникненням*, або *люмпенським типом*. Працівник цього типу має дуже слабку мотивацію до ефективної роботи. Має низьку кваліфікацію і не прагне її підвищувати; він безвідповідальний і намагається уникнути будь-якої роботи, пов'язаної з особистою відповідальністю; він сам не проявляє ніякої активності і негативно ставиться до активності інших. Його основне прагнення – мінімізувати свої трудові зусилля на рівні, допустимого з боку безпосереднього керівника. В силу цих якостей він як працівник цінується невисоко, не може забезпечити себе своєю працею і змирився з цим. Відповідно, для поліпшення свого становища і добробуту йому залишається сподіватися тільки на сприятливий збіг обставин, прихильність керівника і «халяву».

Зате він зручний: йому можна доручити роботу, на яку не погодяться працівники інших типів мотивації; він виступає за зрівнювання і згоден на досить низький заробіток, аби ніхто інший не отримував значно більше; він надзвичайно залежний від керівника і приймає цю залежність як належне. Крім того, працівник з мотивацією уникнення – єдиний, стосовно якого адміністративний стиль управління може бути ефективним, а тому виправданим [6].

Безумовно, чистих типів не буває. У кожному із співробітників може простежуватися кілька мотивів. До того ж чим більша когнітивна складність людини, тим її мотиваційний профіль більш складний.

Активно ж у вітчизняній науці поняття «мотиваційний профіль» стало застосовуватися завдяки Ю.К. Балашову і А.Г. Ковалю, які поділили типи, запропоновані В.І. Герчиковим, на два класи, тим самим дали можливість більш глибокого аналізу:

− клас мотивації уникнення (мотивація запобігання – людина прагне уникнути небажаних для себе наслідків своєї поведінки);

− клас мотивації досягнення (мотивація досягнення − людина поводиться так, щоб досягти певних рубежів, до яких вона прагне) [3].

Висновок. Підбивачи підсумок вищесказаного, зазначимо, що побудова системи мотивації персоналу в організації є процес трудомісткий, оскільки потребує врахування безлічі чинників, на основі проведення серйозних досліджень. Правомірно говорити про мотиваційний профіль окремого працівника або ж усього трудового колективу підприємства, який узагальнює мотиваційні профілі усього персоналу. Мотиваційний профіль працівників підприємства може бути побудований в результаті реалізації мотиваційного моніторингу, який являє собою повторювану послідовність дій щодо аналізу та вимірювання стану мотивації працівників або ж колективу підприємства в цілому в динаміці. Моніторинг виконує контролюючі функції з управління трудовим потенціалом підприємства.

Список використаних джерел

1. Албегова И.Ф. Социально-профессиональная структура. Исследование мотивации социальных работников / И.Ф. Албегова // Социол. исслед. – 2005. – № 1. – С. 78−81.

2. Афонин А.С. Основы мотивации труда: организационно-экономические аспекты: учеб. пособие. / А.С. Афонин. – Киев, 1994.

3. Балашов Ю.К. Мотивация и стимулирование персонала: основа построения стимулирования. Кадры предприятия / Ю.К. Балашов, А.Г. Коваль. − 2002. − № 7. − 52 с.

4. Васильева Е. Диагностика и развитие мотивации труда государственных гражданских служащих: опыт социологического анализа / Е. Васильева // Вестн. ВЭГУ, 2010. – № 4 (48). – С. 114−119.

5. Гайдученко С.О. Тексти лекцій з навчальної дисципліни «Мотивація персоналу» (для студентів 5 курсу спеціальності «Менеджмент організацій і адміністрування») / С.О. Гайдученко. – Харків: ХНУМГ, 2013. – 111 с.

6. Герчиков В.И. Мотивация, стимулирование и оплата труда персонала / В.И. Герчиков. − Москва: ГУ ВШЭ, 2003. – 67 с.

7. Ивашко О.Е. Мотивация персонала государственных учреждений и частных фирм / О.Е. Ивашко. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 118 с.

8. Ковалёв В.И. Мотивационная сфера личности и её динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1992. – № 6. – С. 33−37.

9. Лукашевич В.В. Основы менеджмента: учебник / В.В. Лукашевич. – Москва: Экономика, 2008. – 238 с.

10. Методика: «Изучение мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// psitest. com.ru – 21.02.2008.

11. Мильман В.Э. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / В.Э. Мильман. − Москва: МГУ, 1990. − 116 с.

12. Мороз О.В. Соціально-психологічні чинники мотивування працівників приладобудівних підприємств: монографія / О.В. Мороз, Л.О. Нікіфорова, А.А. Шиян – Вінниця: ВНТУ, 2011. – 275 с.

13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва: Азбуковник, 2010. – 943 с.

14. Основы социального управления: учеб. пособие. /А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др., под ред. В.Н. Иванова. – Москва: Высшая школа, 2001. – 271с.

15. Рассадин В.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности персонала / В.В. Рассадин // Труд и социальные отношения. − 2008. − № 3. − С. 53−59.

16. Хендерсон Р. Компенсационный менеджмент / Р. Хендерсон. – 8-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2004.

References

1. Albehova, I.F. (2005). *Sotsialno-professionalnaia struktura. Issledovanie motivatsii sotsialnykh rabotnikov* [Social-professional structure. Investigation of the motivation of social workers]. *Sotsiolohicheskie issledovaniia* [Sociological research], no. 1, pp. 78-81 (In Russian).

2. Afonin, A.S. (1994). *Osnovy motivatsii truda: orhanizatsionno-ekonomicheskie aspekty* [Fundamentals of labor motivation: organizational and economic aspects]. Kiev. (In Russian).

3. Balashov, Yu.K. & Koval, A.H. (2002). *Motivatsiia i stimulirovanie personala: osnova postroeniia stimulirovaniia. Kadry predpriiatiia* [Motivation and incentives for staff: the basis for building incentives. Company staff], no. 7, 52 p. (In Russian).

4. Vasileva, E. (2010). *Diahnostika i razvitie motivatsii truda hosudarstvennykh hrazhdanskikh sluzhashchikh: opyt sotsiolohicheskoho analiza* [Diagnosis and development of motivation of work of state civil servants: the experience of sociological analysis]. *Vestnik VEHU* [Bulletin VEGU], no. 4 (48), pp. 114-119 (In Russian).

5. Haiduchenko, S.O. (2013). *Teksty lektsii z navchalnoi dystsypliny "Motyvatsiia personalu" (dlia studentiv 5 kursu spetsialnosti "Menedzhment orhanizatsii i administruvannia"* [Text of lectures on the discipline «Motivation of the personnel» (for students of the 5th year of the specialty «Management of Organizations and Administration»)]. Kharkiv, KhNUMH Publ., 111 p. (In Ukrainian).

6. Herchikov, V.I. (2003). *Motivatsiia, stimulirovanie i oplata truda prsonala* [Motivation, stimulation and payment of personnel]. Moscow, HUVShE Publ., 67 p. (In Russian).

7. Ivashko, O.E. (2006). *Motivatsiia personala hosudarstvennykh ucherezhdenii i chastnykh firm* [Motivation of the staff of state institutions and private firms]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 118 p. (In Russian).

8. Kovalev, V.I. & Druzhinin, V.N. (1992). *Motivatsionnaia sfera lichnosti i ee dinamika v protsesse professionalnoi podhotovki* [Motivational sphere of personality and its dynamics in the process of professional training]. *Psikholohicheskii zhurnal* [Psychological journal], no. 6, pp. 33-37 (In Russian).

9. Lukashevich, V.V. (2008). *Osnovy menedzhmenta* [Fundamentals of Management]. Moscow, Ekonomika Publ., 238 p. (In Russian).

10. Metodika: "Izuchenie motivatsionnoho profilia lichnosti (Sh. Richi i P. Martin)" [Methodology: "Studying the motivational profile of an individual (Sh. Richie and P. Martin)"]. Access mode: http://psitest.com.ru (In Russian).

11. Milman, V.E. (1990). *Praktikum po psikhodiahnostike. Psikhodiahnostika motivatsii i samorehuliatsii* [Workshop on psychodiagnostics. Psychodiagnosis of motivation and self-regulation]. Moscow, MHU Publ., 116 p. (In Russian).

12. Moroz, O.V., Nikiforova, L.O. & Shyian, A.A. (2011). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky motyvuvannia pratsivnykiv pryladobudivnykh pidpryemstv* [Socio-psychological factors of

motivation of workers of instrument-making enterprises]. Vinnytsia, VNTU Publ., 257 p. (In Ukrainian).

13. Ozhehov, S.I. & Shvedova, N.Yu. (2010). *Tolkovyi slovar russkoho yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, Azbukovnik Publ., 943 p. (In Russian).

14. Hladyshev, A.H., Ivanov, V.N., Patrushev, V.I. & others. In V.N. Ivanova (Eds.). (2001). *Osnovy sotsialnoho upravleniia* [Fundamentals of Social Management]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 271 p. (In Russian).

15. Rassadin, V.V. (2008). *Motivatsiia i stimulirovanie trudovoi deiatelnosti personala* [Motivation and stimulation of the work of staff]. *Trud i sotsialnye otnosheniia* [Labor and social relations], no. 3, pp. 53-59 (In Russian).

16. Khenderson, R. (2004). *Kompensatsionnyi menedzhment. 8-e izd.* [Compensation management. 8th ed.]. Sankt-Peterburh, Piter Publ. (In Russian).

Статья посвящена процессу мотивации как процессу формирования системы мотивов, побудительных факторов со стороны мотивирующего субъекта и как целевой установки действий мотивированного субъекта. Акцентировано внимание на мотивационном профиле работника или всего трудового коллектива предприятия. Показано, что мотивационный профиль работников предприятия может быть построен в результате реализации мотивационного мониторинга, который представляет собой повторяющуюся последовательность действий по анализу и измерению состояния мотивации работников или коллектива предприятия в целом в динамике.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мотивационный профиль рабочих.

The article is devoted to the process of motivation as a process of forming a system of motives, motivating factors on the part of a motivating subject and as a target setting for the actions of a motivated subject. Attention is focused on the motivational profile of an employee or the entire work collective of the enterprise. It is shown that the motivational profile of enterprise employees can be built as a result of the implementation of motivational monitoring, which is a repetitive sequence of actions to analyze and measure the state of motivation of employees or the collective of the enterprise as a whole in dynamics.

Key words: motive, motivation, motivational profile of employees.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-156-162

УДК 378:340

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

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КРИТЕРІЮ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ КОНФЛІКТАМ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

Статтю присвячено аналізу рівня сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності на констатувальному етапі експерименту. Обґрунтовано структуру мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам. Підібрано діагностичні методики для визначення показників зазначеного критерію. Доведено необхідність внесення відповідних коректівів у навчальний процес студентів для зміни перерозподілу значень мотиваційного критерію в бік збільшення високого та середнього рівнів за допомогою впровадження моделі формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам.

Ключові слова: готовність до запобігання конфліктам; мотиваційний критерій; структура мотиваційного критерію; рівні сформованості мотиваційного критерію.

Актуальність проблеми. З огляду на конфліктологічний характер професійної діяльності правознавців, особливого значення у процесі їх підготовки у ВНЗ набуває формування готовності до запобігання професійним конфліктам. На нашу думку, це можливо лише за умов наявності у студентів перспективних, внутрішньо вмотивованих ліній, дій, соціальних установок, інтересів, потреб, які спонукатимуть майбутніх фахівців до виконання на високому рівні професійно-превентивної діяльності. Студенти з високим рівнем сформованості зазначеної мотивації мають яскраво виражену потребу у безконфліктній взаємодії; виявляють позитивний стійкий інтерес до процесів прогнозування та профілактики конфліктів; усвідомлюють значущість превентивної діяльності; виявляють активність, цілеспрямованість та самостійність у процесі сприйняття, засвоєння і використання конфліктологічних знань та умінь у практичній діяльності; мають оптимальне співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, що спонукають їх до виконання запобіжної діяльності; наполегливі у досягненні своїх цілей.

Отже, беззаперечна значущість мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання професійним конфліктам вимагає проведення попередньої діагностики рівня його сформованості з метою вдосконалення в період навчання студентів у ВНЗ.

Мета статті - проведення аналізу рівня сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності на констатувальному етапі експерименту.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні проблема формування готовності майбутніх спеціалістів до попередження та вирішення конфліктів знайшла своє відображення у науковій літературі у таких аспектах: формування готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних конфліктів (З. Дринка, Н. Підбуцька, Н. Самсонова); готовності вчителя до запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій (Г. Антонов, Г. Болтунова, Я. Довгополова, Л. Порохня); готовності майбутніх соціальних педагогів до запобігання та

© *А.В. Жданюк, 2017*

розв'язання професійних конфліктів (А. Лукашенко, М. Трухан); готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів (Є. Варлакова); готовності майбутніх дільничних інспекторів міліції до розв'язання конфліктних ситуацій під час навчання у вищому навчальному закладі МВС України (С. Гіренко, В. Лазарєва); готовності управлінців до розв'язання конфліктів (Т. Дзюба, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.); дидактичні умови підготовки студентів до вирішення професійних конфліктологічних завдань (З. Дринка); психолого-педагогічні умови готовності військових фахівців до вирішення конфліктних ситуацій (І. Устинов).

Водночас вчені не одностайні у визначенні структури досліджуваної готовності, а отже, і в діагностиці її компонентів. Щодо проблеми формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності, зокрема аналіз та діагностика її структурних компонентів, досі залишається поза увагою дослідників, що й зумовило вибір теми нашої роботи.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що у нашому дослідженні готовність майбутнього юриста до запобігання конфліктам у професійній діяльності являє собою інтегративне новоутворення особистості, що характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на безконфліктну взаємодію під час виконання професійних функцій; високим рівнем оволодіння теоретичними конфліктологічними знаннями і сформованістю практичних умінь, необхідних для запобігання конфліктам у професійній діяльності, що є базисом для формування конфліктологічної компетентності фахівця.

Вивчення наукових праць з приводу виокремлення структурних компонентів готовності майбутніх фахівців до попередження конфліктів показало, що дослідники визначають різний їх склад: Є. Варлакова виділяє мотиваційний, когнітивний, операційний, комунікативний, емоційний компоненти [1, с. 125], В. Лазарєва - мотиваційно-вольовий, оцінно-орієнтаційний, операційний [3, с. 16], К. Розум - мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, поведінковий та рефлексивний [4, с. 164], О. Степаненко - мотиваційно-ціннісний, особистісний, когнітивний, операційний рефлексивний [6, с. 59], І. Холковська - мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний [7, с. 205].

На думку Л. Семенець, формування готовності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Наступним є розробка плану, моделей, схем подальшої дії. Потім людина приступає до втілення готовності: застосовує певні засоби та прийоми діяльності, порівнює хід роботи, що виконується, та проміжні отримані результати з окресленою метою, вносить корективи [5, с. 72].

Ураховуючи вищезазначені доробки науковців та підтримуючи погляди К. Устименко, наведемо готовність до запобігання конфліктам у вигляді функції: $ГЗК = ƒ (ГЗК_{мц}, ГЗК_{зп}, ГЗК_{пп}, ГЗК_{о})$, де ГЗК – готовність до запобігання конфліктам; $ГЗК_{мц}$, $ГЗК_{зт}$, $ГЗК_{пп}$, $ГЗК_{о}$ – окремі параметри цієї інтегральної характеристики: мотиваційно-ціннісний, змістово-теоретичний, процесуально-практичний, особистісний компоненти відповідно. На нашу думку, саме функційна залежність відображає ступінь співвідношення між елементами, адже зміни в одному з них неминуче призводять до змін в інших [8, с. 8].

Ми переконані, що без наявності у фахівця позитивної мотивації до здійснення запобіжної діяльності неможливе її виконання, адже саме мотиви впливають на діяльність і поведінку особистості. Крім того, відчуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій – невід'ємний атрибут професійної готовності майбутніх юристів. Пріоритети у їх превентивній діяльності повинні гармонізуватися із пріоритетом совісті, моралі, свідомості, а вся професійно орієнтована діяльність підкорятися існуючим у суспільстві нормам. Тому першим компонентом виділено мотиваційно-ціннісний, який передбачає ціннісне, позитивне ставлення до превентивної діяльності у сфері юриспруденції; сформованість сукупності цілей і мотивів відповідно завданням запобіжної юридичної діяльності; стійку потребу до постійного підвищення рівня культури професійно-правового спілкування; прагнення до оптимальної поведінки в умовах конфліктної ситуації; спрямовнаість на пошук можливостей усуннення протиріч та суперечок; уміння критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати превентивної діяльності; спрямованість до максимально можливої бесконфліктності професійно-значущих дій з одночасною потребою у кар'єрному зростанні.

Мірою оцінювання мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності обрано мотиваційний критерій.

Вивчення поглядів науковців дозволило нам виокремити складові мотиваційного критерію. На нашу думку, змістову сторону спрямованості фахівця, що складає основу його життєвої концепції, «філософії життя», ставлення до навколишнього середовища, інших людей, самого себе визначає ціннісна складова. Аналізуючи професійну правосвідомість, необхідно відмітити, що висхідними мотивами професійної поведінки юристів є не їх власні інтереси, а потреби соціальних груп та суспільства в цілому. Саме у ціннісних орієнтаціях юриста повинні бути закладені ідеї гуманізму, взаємодії на принципах безконфліктності, діалогічності, розуміння й поваги іншої культури й людей, дотримання етичних норм та норм права, конструктивного ставлення до професійних конфліктів, на основі яких фахівець оцінює характер суперечки та будує свою поведінку в конкретній ситуації, метою якої є запобігання конфлікту.

Особливого значення надаємо пізнавальній складовій мотиваційного критерію, що передбачає формування стійкого інтересу до конфліктологічної підготовки, основою якого є потреба у володінні конфліктологічними знаннями, уміннями й способами передбачення та запобігання конфліктам у професійній діяльності.

Крім того, звертаємо увагу на необхідність формування професійних мотивів, які зорієнтовують особистість на творчу фахову діяльність; прагнення до прояву індивідуальності; бажання досягнути успіху в професійній діяльності, зокрема у частині прогнозування виникнення конфліктних ситуацій у процесі виконання професійно-юридичних обов'язків, посередництва у розв'язанні конфліктів клієнтів; прагнення орієнтувати клієнта на конструктивну співпрацю.

Важливу роль у мотиваційному критерії відіграє особистісна складова, до якої належать мотиви особистісної зацікавленості (престижні, прагматичні, особистісного та професійного становлення й зростання), які визначають прагнення стати визнаним фахівцем у галузі запобігання конфліктам у професійній діяльності, спрямованість на використання психолого-конфліктологічних знань з метою запобігання деструктивним конфліктам у власному та професійному житті, пізнанні та розвитку своїх особистісних якостей, що сприяють передбаченню можливості виникнення суперечок та конфліктних ситуацій.

З огляду на вищевказане показниками мотиваційного критерію обрано: потреба особистості у безконфліктній взаємодії; спрямованість на конфліктологічний аспект професійної підготовки; співвідношення компонентів мотиваційного комплексу особистості, що спонукає студентів до виконання професійно-превентивної діяльності. На підставі виокремлених показників у дослідженні визначено три рівні сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності: високий, середній та низький.

Діагностика рівня сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності передбачало послідовне виконання таких етапів: 1) розрахунок співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, що спонукає студентів до конфліктологічної підготовки; 2) аналіз ступеня вираженості спрямованості студентів на оволодіння професійно-превентивною діяльністю; 3) визначення рівня усвідомлення значущості конфліктологічних знань та умінь як важливої складової професіоналізму сучасного правознавця.

З метою встановлення співвідношення компонентів мотиваційного комплексу, що спонукає студентів до вивчення конфліктологічних дисциплін (внутрішньої – ВМ та зовнішньої – ЗМ (зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) мотивації), нами було використано методику А. Реана та В. Якуніна в авторській модифікації. За результатами діагностики з'ясовано, що утилітарні та мотиви уникнення невдач є значущими для студентів контрольної та експериментальної груп (28,7%; 25,3% КГ та 29,4%; 22,1% ЕГ відповідно). Така ситуація свідчить про те, що навчальна діяльність студентів має формальний характер, вона орієнтована не на засвоєння нових знань, формування нових умінь, а на успішне складання сесії будь-якими способами. Успішна навчальна діяльність у цьому випадку розглядається як необхідність отримання стипендії, диплома. Студенти усвідомлюють та побоюються можливих неприємностей, які можуть виникнути у результаті невиконання

роботи. За такої мотивації у навчальній діяльності відсутній творчий підхід, самостійна постановка навчальних цілей. Мотиви престижу переважають у респондентів КГ (10,0%), для яких властиве прагнення отримати високий соціальний статус. Мотиви творчої самореалізації займають значне місце у студентів ЕГ (11,8%).

Акцентуємо увагу, що мотиви лише кожного десятого студента КГ (8,7%) та ЕГ (8,8%) пов'язані з конфліктологічним змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, що свідчить про недостатню орієнтацію майбутніх фахівців на самостійне оволодіння та вдосконалення способів та прийомів отримання конфліктологічних знань, методів наукового пізнання, способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власної навчальної праці. Показники професійної мотивації (16,0% КГ та 14,7% ЕГ) виявляють фактори, що впливають на наполегливість та успішність оволодіння професією, зокрема професійно-превентивною діяльністю, на пізнавальну активність студентів під час вивчення конфліктологічних дисциплін, на активність після закінчення навчання та влаштування на роботу. У нашому випадку вони свідчать про недостатній рівень усвідомлення студентами значущості професійно-превентивної діяльності юриста.

Наголошуємо, що соціальні мотиви, які повинні бути провідними у спеціалістів юридичного профілю, виявилися найменш значущими у респондентів обох груп (4,0% КГ та 5,9% ЕГ). Вони пов'язані з різними видами соціальної взаємодії і полягають у прагненні зайняти певну позицію у стосунках із оточуючими, приносити суспільно-важливу користь. Вплив із боку суспільства формує у таких студентів почуття обов'язку, яке змушує їх отримати професійну освіту та стати громадянами, потрібними своїй країні.

Таким чином, аналіз результатів дослідження показав, що 32,7% ЕГ та 37,5% КГ мають оптимальний сформований мотиваційний комплекс, що свідчить про задоволеність та розуміння значущості обраної професії та професійно-превентивної діяльності юриста. 15,3% респондентів ЕГ та 18,4% КГ мають найгірше співвідношення компонентів мотиваційного комплексу та 29,3% ЕГ і 25,7% КГ знаходяться на межі до цього.

Зазначимо, що професійна мотивація виступає внутрішнім рушійним фактором розвитку професіоналізму особистості, оскільки тільки на ґрунті високого рівня її формування можливий ефективний розвиток професійної освіти та культури особистості, тому у контексті формування готовності до запобігання конфліктам у професійній діяльності юристів вважаємо за необхідне більш детально дослідити цю групу мотивів. Із цією метою було використано методику Т. Дубовицької [2] «Професійна спрямованість студентів» в авторській модифікації, за допомогою якої визначалось прагнення майбутніх фахівців до оволодіння професійно-превентивною діяльністю.

Аналіз результатів відповідей показав, що 64,6% КГ та 63,9% ЕГ обрали б професію юриста, якби це потрібно було б зробити ще раз. Стійке бажання працювати за фахом, запобігати і вирішувати професійні конфлікти, та обґрунтувати свій вибір можуть 18,6% КГ та 19,9% ЕГ. Вимушено навчаються на факультеті 23,3% КГ та 20,3% ЕГ. Майже 37,3% КГ та 23,5% ЕГ зацікавлені в отриманні будь-якої вищої освіти, ніж упевнені у виборі професії. За власною ініціативою підвищують рівень свого професіоналізму, прагнуть познайомитися з роботою по запобіганню та вирішенню конфліктів спеціалістів у галузі юриспруденції, мають захоплення, пов'язані із майбутньою професією лише 12,0% КГ та 15,4% ЕГ. На момент проведення опитування ніхто із студентів не працював та не шукав роботу за обраною спеціальністю. Впевнені, що майбутня робота розкриє медіаторські здібності та дозволить показати та проявити свої можливості у попередженні та профілактиці конфліктів 28,7% КГ та 29,4% ЕГ. Змінити діяльність та переорієнтуватися на інший напрям підготовки мають бажання 28,0% КГ та 27,9% ЕГ.

Таким чином, діагностика показала: лише 9,2% КГ та 8,8% ЕГ мають високий рівень професійно-превентивної спрямованості, що свідчить про прагнення цих студентів до оволодіння обраною професією, зокрема професійно-превентивною діяльністю, бажання у майбутньому працювати за фахом і далі вдосконалюватися у цьому напрямі. Такі респонденти у вільний час займаються справами, що стосуються галузі юрисдикції та знайомі з спеціалістами-правознавцями, які можуть поділитися досвідом у питаннях запобігання та вирішення професійних конфліктів. Вони вважають професію юриста справою свого життя.

Дослідження виявило суттєвий відсоток студенів, що мають низький рівень професійно-превентивної спрямованості та тих, хто знаходиться на межі до цього. Такі показники

свідчать про те, що респонденти вимушено навчаються на факультеті, вступ до навчального закладу зумовлений не зацікавленістю у професії, а бажанням батьків. Студенти не бачать себе у майбутній професії, по можливості бажають змінити спеціальність.

Наступний етап діагностики передбачав вивчення рівня розвитку у студентів внутрішньої мотивації навчальної діяльності при оволодінні конфліктологічними дисциплінами. З цією метою було застосовано методику Т. Дубовицької [2], яка складається із 20 суджень відповідного змісту. Результати проведеного дослідження показали, що лише 12,6% КГ та 14,7% ЕГ вважають необхідним володіння конфліктологічними знаннями та уміннями для своєї майбутньої діяльності. Більше половини студентів (54,0% КГ та 58,1% ЕГ) вважають достатнім наявний обсяг знань з питань управління конфліктами та неважливим розгляд складних теоретичних питань з цього приводу. Жоден з респондентів не читає додаткову літературу, присвячену конфліктологічній проблематиці, не обговорює новий матеріал з однокурсниками, не цікавиться науковими пошуками у цьому напрямку. У процесі вивчення дисциплін конфліктологічного характеру у студентів обох груп переважають зовнішні мотиви: оцінка важливіше за результат, головне – не засмучувати батьків та викладачів.

Таким чином, респонденти продемонстрували переважно низький рівень внутрішньої мотивації (46,9% КГ та 48,6% ЕГ), що спонукає їх на підвищення рівня конфліктологічної підготовки.

Висновки. Узагальнені результати вивчення мотивів студентів, отримані на констатувальному етапі експерименту, свідчать про те, що рівень сформованості готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності за мотиваційним критерієм є недостатнім; 43,7% КГ та 42,7% ЕГ епізодично виявляють інтерес до професійно-превентивної діяльності; розуміють важливість конфліктологічних знань та умінь лише для окремих видів роботи юриста; вимагають імпульсу ззовні для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаній з конфліктологічною підготовкою. Майже половина студентів обох груп (48,5% КГ та 49,0% ЕГ) постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей і самовдосконалення; не усвідомлюють значущості професійно-превентивної діяльності юриста; байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з вивченням конфліктологічних дисциплін; мають найгірше співвідношення компонентів мотиваційного комплексу.

Таким чином, констатуємо, що значна частка показників низького рівня сформованості мотиваційного критерію як в експериментальній, так і в контрольній групах студентів потребує внесення відповідних корективів в навчальний процес студентів для змінення перерозподілу значень загального показника в бік збільшення високого та середнього рівня. Ми вважаємо, що подібні зміни відбудуться завдяки впровадженню в навчальний процес моделі формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності, яка включає сукупність процесів теоретичної і практичної діяльності викладачів ВНЗ, спрямованих на становлення й розвиток особистості майбутнього правознавця, а також систему цілей, методологічних підходів, принципів, змісту, методів, форм, засобів навчання, форм контролю й корекції, що поетапно упроваджуються в навчальний процес ВНЗ та гарантують досягнення кінцевого результату.

Список використаних джерел

1. Варлакова Є.О. Формування готовності майбутніх практичних психологів до розв'язання міжособистісних конфліктів. автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 – «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Є.О. Варлакова. – Київ, 2011. – 21 с.

2. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование.– 2002. – № 2. – С. 42–45.

3. Лазарєва В.В. Формування готовності майбутніх дільничних інспекторів МВС до розв'язання конфліктних ситуацій у процесі фахової підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Лазарєва. – Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, 2013. – 20 с.

4. Розум К.В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями / К.В. Розум // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7 (33). – С. 163–170.

5. Семенець Л.М. Діяльнісна модель формування професійної готовності майбутніх учителів / Л.М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – № 4 (82). – С. 68–71.

6. Степаненко О. Формування готовності викладачів вищої школи до попередження і розв'язання професійних конфліктів / О. Степаненко // Порівняльно–педагогічні студії. – 2012. – № 2 (12). – С. 56–61.

7. Холковська І. Принцип управління-самоуправління у формуванні готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів / І. Холковська // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (ч. 2). – С. 201–206.

8. Устименко Ю.С. Підготовка майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.С. Устименко. – Д., 2017. – 23 с.

References

1. Varlakova, E.O. (2011*). Formuvannia hotovnosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv do rozviazannia mizhosobystisnykh konfliktiv. Avtoref. dys. kand. psykhol. nauk* [Formation of readiness of future practical psychologists for solving interpersonal conflicts. Abstract of cand. psychol. sci. diss.]. Kyiv, 21 p. (In Ukrainian).

2. Dubovitskaia, T.D. (2002). *Metodika diahnostiki napravlennosti uchebnoi motivatsii* [Technique of diagnostics of orientation of educational motivation]. *Psikholohicheskaia nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], no. 2, pp. 42-45 (In Russian).

3. Lazareva, V.V. (2013). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh dilnychykh inspektoriv MVS do rozviazannia konfliktnykh sytuatsii u protsesi fakhovoi pidhotovky. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of readiness of future district inspectors of the Ministry of Internal Affairs to resolve conflict situations in the process of professional training. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Ternopil, Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka Publ., 20 p. (In Ukrainian).

4. Rozum, K.V. (2013). *Komponentna struktura hotovnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnoho profiliu do zapobihannia i rozviazannia konfliktiv u navchalno-vykhovnii roboti z uchniamy* [Component structure of readiness of future humanitarian teachers to prevent and resolve conflicts in educational work with pupils]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii* [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies], no. 7 (33), pp. 163-170 (In Ukrainian).

5. Semenets, L.M. (2015). *Diialnisna model formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv* [Active model of formation of future teachers' professional readiness]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu* [Bulletin of Zhytomyr State University], no. 4 (82), pp. 68-71 (In Ukrainian).

6. Stepanenko, O. (2012). *Formuvannia hotovnosti vykladachiv vyshchoi shkoly do poperedzhennia i rozviazannia profesiinykh konfliktiv* [Formation of the readiness of high school teachers to prevent and resolve professional conflicts]. *Porivnialno-pedahohichni studii* [Comparative-pedagogical studios], no. 2 (12), pp. 56-61 (In Ukrainian).

7. Kholkovska, I. (2013). *Pryntsyp upravlinnia-samoupravlinnia u formuvanni hotovnosti maibutnikh uchyteliv do poperedzhennia i rozviazannia konfliktiv* [Principle of self-governance in shaping the readiness of future teachers to prevent and resolve conflicts.]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of preparing a modern teacher], no. 8, part 2, pp. 201-206 (In Ukrainian).

8. Ustymenko, Yu.S. (2017). Pidhotovka *maibutnikh stomatolohiv do profesiinoi vzaemodii zasobamy interaktyvnykh metodiv navchannia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Preparation of future dental practitioners for professional interaction by means of interactive teaching methods. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 23 p. (In Ukrainian).

Статья посвящена анализу уровня сформированности мотивационного критерия готовности будущих юристов к предотвращению конфликтов в профессиональной деятельности на констатирующем этапе эксперимента. Обоснована структура мотивационного критерия готовности будущих

юристов к предотвращению конфликтов. Подобраны диагностические методики для определения показателей исследуемого критерия. Доказана необходимость внесения соответствующих коррективов в учебный процесс студентов с целью перераспределения значений мотивационного критерия в направлении увеличения показателей высокого и среднего уровня с помощью внедрения модели формирования готовности будущих юристов к предотвращению конфликтов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к предотвращению конфликтов; мотивационный критерий; структура мотивационного критерия; уровни сформированности мотивационного критерия.

The article has been devoted to the analysis of the establishing stage of the experiment investigating the level of developing the motivational criteria of future lawyers' commitment to preventing conflicts in their career. The structure of the motivational criteria of future lawyers' commitment to preventing conflicts has been considered. The diagnostic methods for determining the aspects of certain criteria have been chosen. The necessity has been presented of introducing the adjustments into the studying process for changing the meanings of motivational criteria towards increasing their high and medium levels with the help of inculcating into the students' studying process the models of future lawyers' formation for preventing conflicts.

Key words: commitment for prevention of conflicts; motivational criteria; the structure of the motivational criteria; the aspects of forming the motivational criteria; the diagnostics of the motivational criteria of the commitment for preventing conflicts.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-163-169

УДК 378.126

В.В. ЗІРКА,
доктор філологічних наук, професор, професор кафедри англійської філології і перекладу Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ СМАРТ-ТЕКСТІВ

Статтю присвячено питанню навчання студентів-перекладачів моделюванню короткого рекламного тексту. Розглянуто поняття моделі, моделювання смарт-тексту, креативності. Вказується, що без креативної складової ефективність рекламного повідомлення істотно знижується. Стверджується, що саме креативні елементи у рекламному тексті виконують значну частину роботи по маніпулюванню свідомістю споживача. Вміння моделювати текстове повідомлення – це вміння ефективно задіяти весь експресивний інструментарій будь-якої мови.

Ключові слова: навчання, студенти-перекладачі, моделювання, креативність, смарт-текст, рекламний, маніпулювання.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та стандартизації змісту освіти в Україні, переваг проблемно-пошукового навчання та домінуванням у сьогоденному навчальному процесі ВНЗ традиційних методів і форм, вітчизняна система освіти потребує нових методів і технологій, що мають чітке цільове спрямування. Саме такими є навчальні технології з використанням смарт-технологій. Смарт-технологія в освітньому контексті – річ досить нова, і ми розглядаємо її в контексті навчання студентів-перекладачів вишу створювати (моделювати короткі тексти) рекламні повідомлення – смарт-тексти – за існуючими зарубіжними та українськими мовними моделями.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що у мовознавстві термін «модель» – абстрактне поняття еталона або зразка будь-якої лінгвістичної системи. Моделювання тексту, як і будь-яке моделювання, дає можливість розкрити закономірні зв'язки явищ, з'ясувати внутрішню структуру тексту, його смисловий і композиційний зміст. У процесі моделювання з'являється можливість виділити структурно-змістову логічність і послідовність тексту. Моделювання – одна з основних категорій теорії пізнання. Метод моделювання тексту разом з терміном «модель» активно розробляють у галузі структурної лінгвістики із середини XX ст. вчені різних країн (І.Р. Гальперін, Т.М. Дрідзе, Є. Кіров, А.Ф. Лосєв, П.П. Маслов, І.І. Ревзін, З.Я. Тураєва, Ф. Уїтфілд, Д. Уорт та ін.). У лінгвістиці досить широко вивчають і висвітлюють коло питань, що потребують додаткових методичних, психологічних та мовознавчих досліджень [6]. До них належать:

1) визначення теоретичної основи методики навчання моделювання тексту;
2) виявлення смислової структури тексту та її специфіки;
3) виділення основних одиниць тексту, методика вивчення таких одиниць і системних відношень між ними;
4) визначення методичних засобів, що спонукають студентів до створення/конструювання текстів різних типів на основі усвідомлення необхідних і достатніх категоріальних ознак тексту.

Формулювання мети. Метою статті є розкриття засобів творчої діяльності студентів-перекладачів під час підготовки моделювання смарт-текстів, яке реалізовано в практиці роботи вишу.

© *В.В. Зірка, 2017*

Виклад основного матеріалу. Модель будь-якого тексту – короткого чи довгого – ми кваліфікуємо як алгоритм мовленнєвих дій. Підкреслимо: в основі будь-якого тексту лежить модель реального спілкування. Комунікативний зміст тексту в процесі спілкування (усного чи писемного) не тільки транслюється, а й створюється в результаті розумової діяльності, де мова розуміється, перш за все, як інструмент думки [5]. У використанні й поданні концепції *моделі* в навчальному процесі окремим моментом постає навчання студентів ВНЗ креативного письма – перекладу / складання старт-текстів, які, в першу чергу, належать до повідомлень про властивості товарів, творів мистецтва і послуг з метою привернути до них увагу. Йдеться про рекламу, яка все більше перетворюється на маніпулятивну **модель**, зберігаючи правдоподібний характер викладу. Саме тому слід зупинитися на розкритті сутності та конкретизації поняття *креатив* (smart – смарт), яке розглядається нами як творча частина рекламної діяльності [3, с.188], а **смарт-тексти** – як розумні, дотепні рекламні тексти (РТ) з елементами зухвалості, сміливості, спритності, хитрості (наводимо значення слова smart з OxfordAmericanDictionary [11]). Поняття креативності увійшло в лексикон рекламістів ще з початку ХХ ст., але феномен креативності був найбільш глобально розкритим у часи креативної революції в американській рекламі початку 50-х і досягнув максимуму у 70-х роках ХХ ст. Те ж саме стверджував американський історик реклами М. Тангейт, який підкреслював, що «креативність запанувала над прагматизмом. Навіть традиційні рекламні агенції вже не могли обходитись без креативності» [9, с. 70]. Як психоемоційна категорія, креативність має здатність експресивно, з максимальним психологічним ефектом донести певну ідею, користуючись творчим потенціалом і неординарними прийомами.

Однак важливо розмежовувати абстрактну (неречову) креативність як таку, яка більш характерна для мистецтва у чистому вигляді, і креатив у рекламі, хоча у рекламі він (креатив) має усі ознаки мистецької, творчої діяльності, але він виконує цілком конкретне завдання. Лінгвістична креативність є надзвичайно важливим елементом рекламного повідомлення. Та реклама, яка містить у собі креативний лінгвістичний елемент, завжди виграє у прісного повідомлення без елементів мовної гри, стилістичних і художніх прийомів. Але найголовнішим, на наш погляд, є те, що у будь-якій рекламній акції існує етап, коли всі психологічні технології безсилі. Це – територія креативу, одним з компонентів якого є мова [3, с. 13]. Креативність з погляду лінгвістики можна визначити як вміле володіння стилістичними прийомами, мовною грою, здатністю до словотворення, сміливе використання і порушення мовних норм, тобто як уміння використовувати з максимальним ефектом експресивний інструментарій будь-якої мови в рамках поставленого творчого завдання.

Розглядаючи й аналізуючи текст взагалі та РТ зокрема, у модельному вигляді ми маємо можливість зробити його доступнішим, тобто розглянути в іншій, але більш докладній, конкретизованій структурі. Модель тексту являє собою концептуальну будову за формою і візуально сприймається цілком. Модельний образ тексту допомагає відновити його основну думку, семантичні зв'язки і дає можливість простежити в розвитку його текстову інформацію.

У мовній структурі мовної моделі, як підкреслювали дослідники, «завжди наявні два плани змісту. Вони мають значення не самі по собі, а лише як знаки людського мислення і взагалі людської свідомості в процесі спілкування одного індивідуума з іншим» [4, с. 28–31]. Мовну модель, отже, можна розглядати як знакову модель, яка може не збігатися з природою модельованого об'єкта. Моделюватися може як сама система, так і основні мовні одиниці, що дуже важливо для нас у процесі складання коротких рекламних звернень за певною моделлю. Така емпірична модель дає нам можливість успішно вивчати мовні дії і навчати стандартних дій у рамках лінгвістики.

У своєму дослідженні ми спираємося на класифікацію лінгвістичних моделей, подану в працях відомих лінгвістів [2, с. 82–90; 7, с. 73]. Автори пропонують кілька видів моделей, які, на наш погляд, можуть бути використані в роботі зі студентами-перекладачами для спрощення процесу розуміння/перекладу автентичного тексту, а також складання рекламного повідомлення на його основі за моделлю:

1) *за змістом* (модель мовної системи і моделі одиниць мови (тексту, речення, словосполучення, слова, фонеми);

2) *за субстратом* (те, що лежить в основі побудови: словесний опис, графічна схема, математична модель);

3) *за призначенням* (дослідні та дидактичні моделі);

4) *за відношенням «текст/суб'єкт»* (пізнавальні і прагматичні моделі).

Текст, будучи моделлю сам по собі, є наочним втіленням авторської матеріальної розумової моделі, на основі якої створюється інша модель – ідеальна модель сприйняття [5].

Як одну з форм моделі вчені пропонують *схему*, тому що вона являє собою «безліч однорідних об'єктів наочної форми, яка показує взаємозв'язок складових його елементів» [8, с. 87]. *Модель*, представлена у вигляді схеми, показує текст в усій своїй повноті завдяки складовим елементам, що зв'язують його смислову структуру в рамках абстракції (аналітика, ототожнення, ідеалізація, спрощеність, аналогія) [6].

На заняттях зі студентами ми особливо наголошуємо, що *модель* повинна завжди бути аналогічною оригінальному (первинному) тексту, але, зрозуміло, і чимось відрізнятися від нього. Саме ця відмінність і дозволить виділити певні суттєві зв'язки і відношення, підказати необхідні рішення, доступніше видозмінити умови. З текстом-моделлю можна працювати так, як це можна було б зробити з текстом-оригіналом. Зміст будь-якого тексту (в нашому випадку рекламного) сприймається як результат розуміння його структури [10]. Цей процес розуміння являє собою певне перепрограмування структури тексту в об'ємну форму його змісту. Такий перехід можливий у тому випадку, якщо використовується тільки та інформація, яка є ключем до декодування. Існує два види інформації: лінгвістична та семантична. Семантична інформація не має безпосереднього вираження в тексті, але дозволяє точно і повно розкрити зміст тексту. Лінгвістична інформація міститься безпосередньо в тексті і дає можливість попередньо орієнтуватися в мовному потоці без урахування змісту тексту, але з урахуванням позиції оповідача.

Така робота дає можливість студенту виробити свою авторську тактику (комплекс мовних і мовленнєвих прийомів побудови тексту) і стратегію тексту (задум, ставлення до події).

Зміст розглянутих на заняттях зі студентами англомовних автентичних рекламних текстів (умовляльних, настирливих, нав'язливих – але креативних смарт-текстів) змушує замислитися над могутнім впливом реклами на формування мовної картини світу. Відбираючи матеріал для навчання студентів і магістрів моделювати правдоподібний смарт-текст, ми керувалися вивченням, перш за все, популярних моделей РТ, що функціонують у світі реклами. Ми враховували компоненти системи знань, певні навички і вміння складати рекламні тексти, установлений набір мовного матеріалу, важливий для сатурації (наповнення) маніпулятивного РТ, а також окремі автентичні тексти як *моделі/зразки*, за якими студенти можуть створювати смарт-тексти. Важливим при цьому вважаємо включати мовні ситуації, різного роду лінгвістичну інформацію (поняття, терміни і т.д.). Усе перелічене буде сприяти формуванню у студентів *іншомовно-мовленнєвої компетенції.* На першому етапі студенти-перекладачі аналізують маніпулятивні складники РТ (як англомовного, так і україно- чи російськомовного), готуючись до написання коротких двомовних «рекламок». На наступному етапі творчої роботи з текстовим матеріалом студентам пропонуємо скласти свій рекламний текст за **поданою моделлю**, наприклад:

We'll double your money back / Ми повернемо вам гроші в подвійному розмірі;

– Якщо ви не виконаєте тест, ми гарантуємо повернення грошей;

– Шукаєте дешевше? Знайдіть! Повернемо гроші! Та ви спочатку знайдіть!;

– If a detergent – than PERSIL / Якщо пральний порошок – то PERSIL;

– Якщо холодильник, то – LG.

У процесі роботи відзначаємо, що реклама, лексика і маніпуляції нероздільні, але в більшості рекламних текстів маніпулювання споживачем іноді слабшає через перенасичення маніпулятивною лексикою і багаторазове її повторення. Це підтвердили спостереження над сприйняттям рекламних текстів подібного типу представниками різних груп соціуму. Переважно випадків учасники опитування заявляли, що «чим з більшими доказами, настійно і переконливо звучить рекламний текст, тим він менш правдоподібний».

На заняттях зі студентами відзначаємо, що сьогодні, на жаль, не часто можна зустріти дотепний рекламний текст, який би звучав з позитивною двозначністю або «милою» безпосередністю. Сучасні україномовні (як і російськомовні або англомовні) рекламні тексти прагматичні і маніпулятивні. Безумовно, рекламний текст не повинен викликати нудьги, але й маніпулювання має бути доречним, тоді воно сприймається як неминуче й інтерпретується як ефективне та ефектне.

За нашими спостереженнями, гра слів – один із найпоширеніших маніпулятивних прийомів для створення заголовків, слоганів і самих рекламних текстів. Як і всі базові художні прийоми, використовувані в креативній рекламі (смарт-РТ), гра слів стоїть на сторожі комерційних інтересів рекламодавця, тому, природно, вона включає в себе слово, що позначає значущу рекламну одиницю. Гра зі значенням є словесною шарадою, розгадавши яку, споживач відчуває себе гордим за свій інтелектуальний рівень, що дозволив йому розгадати цю загадку.

Прикладом, що підтверджує сказане, служить рекламне звернення для творчої роботи студентів на заняттях з перекладу та моделювання РТ.

«Must have листопада»
Крижаний крем для очей
(Зберігати в холодильнику)
До відома очей: на горизонті крем-ескімо. Щоб зняти припухлості і темні кола під очима і розбудити навіть найзаспаніші очі.
– розгладжує, запалює, знімає набряклість
– для будь-яких очей.

Модель «must have».

Як правило, спонукальний мотив, розрахований на передбачувану адресантом реакцію споживача (і це завжди приховане мотивування), міститься в заголовку рекламного тексту, не виняток – і цей заголовок: *«Must have листопада». Крижаний крем для очей.* Перед нами назва-загадка, не банальна, не заїжджена, не ординарна, не нудна і, що найважливіше для рекламного тексту, йде до споживача-жінки через серце, а не через розум. Заголовок завжди покликаний привертати увагу аудиторії, у цьому випадку заголовок-загадка співвідноситься з рекламним об'єктом, за який виступає варваризм *«Must have листопада»*, що забезпечує адресата (жінку) фоновою інформацією (крем, який «*обов'язково повинен бути*» у справжньої леді). Заголовок, як домінанта значення всього тексту, визначає структуру змісту всього тексту, передбачаючи відбір і організацію мовних засобів (зокрема й маніпулятивних). Своїм конотативним значенням заголовок спрямовує очікування споживача, налаштовує його на певне сприйняття. Розгортання значення заголовка закладено в першій фразі-зверненні до очей, як до самої жінки, що неможливо пропустити – «*до відома очей*», і в несподіваному для адресата продовженні фрази – «*на горизонті крем-ескімо»*!

Нереальність поєднується з реальністю і виступає як засіб вираження психологічного початку. Слова набувають магічного значення: «*крем-ескімо ... зняти припухлості, темні кола, розбудити навіть найзаспаніші очі ...*». У нереальній картині опредмечується непредметне («*крижаний крем*»), оживлюється неживе («*до відома очей*»), відбувається вихід за межі реальності («*розбудити навіть найзаспаніші очі*»). Розгортання значення ключового словосполучення «*must have листопада*» відбувається шляхом конкретизації, виділення окремих його складників. Основою для створення образу «*крижаного крему*», що передає «*must have листопада*» – відчуття різних модальностей і різного ступеня інтенсивності, служить дієслівна лексика (*зняти припухлості, розбудити очі, розгладжує, запалює, знімає набряклість*). Метафора (*на горизонті крем-ескімо*) не розширює, а звужує значення словосполучення *зберігати в холодильнику*, конкретизуючи семантику словосполучення «*крижаний крем*».

Кінцівка – «*розгладжує, запалює*...» – разом із заголовком становлять композиційне кільце і відповідають тезі про те, «що в реальності є межі, а уява – безмежна». Текст до кінця залишається інтригуючим.

Реклама (РТ) подібного типу сприймається з цікавістю, вона привертає увагу аудиторії як лінгвальними, так і екстралінгвістичними засобами. Однак незвичні сполучення слів (*на горизонті крем-ескімо, розбудити найзаспаніші очі, розгладжує, запалює*) не тільки «затримують» дихання у жіночої аудиторії, але й викликають посмішку. Маніпулювання в даному випадку жінкою відбувається за допомогою оцінної, дієслівної лексики, епітетів, метафори, варваризму, що не заважає їй (жінці) декодувати текст і виявляти його імпліцитні смисли, розгадувати справжні наміри творця цієї реклами.

Завершальним етапом творчого завдання з моделювання РТ (модель *«must have»*) є оцінювання кращої реклами самими студентами серед складених ними коротких РТ з використанням «must»: *must read, must see, must eat, must drink, must wear, must travel і т.под.*

Спостереження над сучасними англомовними текстами, які рекламують продукти і являють собою моделі у вітчизняній рекламі, показали, що вони (тексти), зазвичай, складаються з назви, рекламної фрази і «тіла» тексту, але умовно включають два блоки інформації: атрактивно-маніпулятивний та інформативно-маніпулятивний.

Модель – ***we'll double your money back***
(***Ми повернемо гроші в подвійному розмірі***)

Показовим видається вміщений нижче приклад автентичної реклами кави марки Hannaford (USA) (в тексті збережена і структура, і пунктуація):

Hannaford
Double money
back quality
guarantee
This product carries our commitment to quality and value - a pledge we've kept for over a century. If you're not completely satisfied, let us know – ***we'll double your money back.***

Структура тексту діалогічна. У просторі цього рекламного тексту обидва блоки можна розглядати як такі, що реалізують однакові мотивації: психологічне звернення до самого покупця – повернення подвоєних грошей і обіцянку гарантії якості як важливого складника ментальності. Якість продукту (запорука-запевнення *протягом століття*) підтверджують не тільки констатацією факту, а й закликом повернути гроші (*у подвійному розмірі*) в разі, якщо продукт не задовольнив смак споживача.

Перший блок тексту покликаний привернути увагу споживача до самого продукту і являє собою спонукальний мовленнєвий жанр.

Тіло РТ в концентрованому вигляді втілює ідею всієї реклами, її квінтесенцію за допомогою прямого вербального заклику до дії («... *ми повернемо гроші в подвійному розмірі*»). Тут незримо відчувається теза: «*Є кілька причин, щоб віддати перевагу цьому продукту*». Спонукання до дії здійснюється через переконання й аргументацію: «Ви не просто придбаєте продукт, але *якісний продукт, якість і цінність якого ми підтримуємо вже протягом століття,* і якщо ви будете незадоволені нашим продуктом, ми повернемо вам *гроші подвійно*».

Заклик і аргументація містяться саме в кінцівці рекламного тексту: «якщо вже вирішили купити наш продукт – не бійтеся, ми даємо вам гарантію – гроші подвійно – не марнуйте часу, купуйте!». Переконання відбувається за допомогою оцінного предиката «*our commitment to quality and value*», який повинен вселити впевненість у споживача про те, що саме ЦЕЙ продукт Вам і потрібен». Тут адресант використовує змішаний тип аргументації, звернений і до розуму споживача, і до його почуття.

Апофеозом слугує теза: «*дайте нам знати*» – «*let us know – we'll double your money back*» – «тільки ми повертаємо гроші в подвійному розмірі, в разі, якщо наш продукт вас не задовольняє, і це – гарантія нашого продукту». Відбувається гра: «конкуренти – і компанія **Hannaford**». Проглядається «чужий» і «свій». Цей оригінальний рекламний хід покликаний закріпити у свідомості споживача впевненість у правильності вибору, в позитивному образі продукту, в його якості.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що рекламний текст у соціальному просторі є символічним знаком речі / предмета / послуги, за якими сама матеріальна річ у процесі споживання повністю зникає, а роль відіграє РТ з моделлю у своєму «тілі», що вже має успіх у країні-донорі. Така успішна модель РТ в мові-реципієнті (з не менш успішним адекватним перекладом і створенням «свого» РТ) відіграє, безсумнівно, першорядну роль. Якщо розглядати процес споживання речей широко, то в сучасному суспільстві він зводиться до споживання *словесно окреслених речей*, що реалізуються саме за допомогою РТ, який сьогодні створюється на основі *маніпулятивних мовних одиниць, словосполучень, фраз, речень, коротких текстів*. Уміння правильно підбирати слова, їх правдиво розставляти, викорис-

товуючи напрацьований рекламістами досвід у моделюванні існуючих смарт-текстів – важливе завдання у процесі навчання студентів-філологів складати РТ.

Список використаних джерел

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва: КомКнига, 2007. – 144 с.

2. Зиновьев А.А. Логическая модель как средство научного исследования / А.А. Зиновьев // Вопросы философии. – Москва, 1960. – № 1. – С. 82–90.

3. Зирка В.В. Манипулятивные игры в рекламе: лингвистический аспект. Изд. 2-е, испр. и доп. / В.В. Зирка. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014.

4. Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей / А.Ф. Лосев. – Москва: МГПИ, 1968. – 296 с.

5. Моисеева М.С. Моделирование текста как средство развития связной речи младших школьников: дис. ... канд. пед. Наук / М.С. Моисеева. – Нижний Новгород, 2004. – 289 с.

6. Никитин Е.П. Типы научного обоснования / Е.П. Никитин // Вопросы философии. – Москва, 1963, № 10. – С. 2–40.

7. Ревзин И.И. Метод моделирования и типологизации славянских языков / И.И. Ревзин. – Москва: Наука, 1967. – 299 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер. 1999. – 720 с.

9. Тангейт М. Всемирная история рекламы / М. Тангейт – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 269 с.

10. Тураева З.Я. Лингвистика текста: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / З.Я. Тураева. – Москва: Просвещение, 1986. – 127 с.

11. Oxford American Dictionary. – Oxford American Dictionary for learners of English. – https://elt.oup.com/.../oxford_american.../9780194399722

References

1. Halperin, I.R. (2007). *Tekst kak obekt linhvisticheskoho issledovaniia* [Text as an object of linguistic research]. Moscow, KomKniha Publ., 144 p. (In Russian).

2. Zinovev, A.A. (1960). ***Lohicheskaia model kak sredstvo nauchnoho issledovaniia [Logical model as a means of scientific research]. Voprosy filosofii*** [Questions of philosophy]. Moscow, no. 1, pp. 82-90 (In Russian).

3. Zirka, V.V. (2014). *Manipuliativnye ihry v reklame: linhvisticheskii aspect. Izd. 2-e, ispr. i dop.* [Manipulative games in advertising: the linguistic aspect. Ed. 2nd, correct. and add.]. Moscow, Knizhnyi dom "LIBROKOM" Publ. (In Russian).

4. Losev, A.F. (1968). *Vvedenie v obshchuiu teoriiu yazykovykh modelei* [Introduction to the General Theory of Language Models]. Moscow, MHPI Publ., 296 p. (In Russian).

5. Moiseeva, M.S. (2004). *Modelirovanie* ***teksta kak sredstvo razvitiia sviaznoi rechi mladshikh shkolnikov. Diss. kand. ped. nauk*** [Modeling the text as a means of developing coherent speech of junior schoolchildren. Cand. ped. sci. diss.]. Novhorod, 289 p. (In Russian).

6. Nikitin, E.P. (1963). *Tipy nauchnoho obosnovaniia* [Types of scientific justification]. Voprosy filosofii [Questions of philosophy]. Moscow, no. 10, pp. 2-40 (In Russian).

7. Revzin, I.I. (1967). *Metod modelirovaniia i tipolohizatsii slavianskikh yazykov* [Method of modeling and typologization of Slavic languages]. Moscow, Nauka Publ., 299 p. (In Russian).

8. Rubinshtein, S.L. (1999). *Osnovy obshcheu psikholohii* [Fundamentals of General Psychology]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 720 p. (In Russian).

9. Tanheit, M. (2008). *Vsemirnaia istoriia reklamy* [World History of Advertising]. Moscow, Alpina Biznes Buks Publ. (In Russian).

10. Turaeva, Z.Ya. (1986). *Linhvistika teksta* [Linguistics of the text]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 127 p. (In Russian).

11. Oxford American Dictionary for learners of English. – Access mode: https://elt.oup.com/.../oxford_american.../9780194399722

Статья посвящена вопросам обучения студентов-переводчиков моделированию короткого рекламного текста. Рассматриваются понятия модели, моделирования, смарт-текста, креативности. Отмечается, что без креативной составляющей эффективность рекламного обращения значительно снижается. Утверждается, что именно креативные элементы в рекламном тексте выполняют значительную часть работы по манипулированию сознанием потребителя. Умение моделировать текстовое обращение – это умение эффективно задействовать весь экспрессивный инструментарий любого языка.

*Ключевые слова***:** *обучение, студенты-переводчики***,** *моделирование, креативность, смарт-текст, рекламный, манипулирование.*

The article deals with the issue of students-translators' training to model a short advertising text. The notions of model, modeling, smart text, creativity are considered. It is noted that without any creative component, the effectiveness of an advertisement is significantly reduced. It is argued that it is the creative elements in the advertising text that perform a major part of work in manipulating consumer's consciousness. The ability to model textual addressing is the ability to effectively use the entire expressive tools of any language.

Key words: training, students-translators, modeling, creativity, smart text, advertising, manipulation.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-170-174

УДК 378.033

Л.В. КОРОЛЕЦЬКА,
асистент кафедри садово-паркового господарства та екології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)

НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЛІСОВОГО І САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті подано теоретичний аналіз різнобічних поглядів на системний підхід як провідний напрям наукового пізнання і на поняття й зміст педагогічних систем. Розглянуто доцільність використання системного підходу до проблем формування екологічної культури фахівців.

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, структурні компоненти педагогічної системи, функціональні компоненти педагогічної системи.

Постановка проблеми. Системний підхід є ключовим методологічним напрямком сучасного загальнонаукового пізнання, що уможливлює розгляд будь-якого наукового явища або феномена як системи, надаючи її елементам певної цілісної характеристики як структури, з одного боку, та описуючи можливості її функціонування, з іншого. Проте незважаючи на широке впровадження ідей системного підходу в сучасну педагогічну науку, відсутні чітко сформульовані поняття «педагогічна система», немає єдиного уявлення про її структуру і функції,

Формулювання мети. Мета статті – це аналіз різнобічних поглядів до системного підходу, поняття й змісту педагогічних систем і визначенні доцільності використання системного підходу до проблем формування екологічної культури фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій. Більшість вчених, серед яких С. Архангельський, Ю Бабанський, В. Безпалько, Л. Вікторова, В. Загвязинський, Т. Ільїна, І. Ісаєв, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, Г. Серіков, В. Сластьонін, П. Фролов, у своїх фундаментальних працях, акцентуючи увагу на різноманітні особливості системного підходу, визначають його як підхід, відповідно до якого будь-яке явище, процес чи об'єкт розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів, конкретизовану визначеною метою, ресурсами, зв'язком із зовнішнім середовищем та зворотним зв'язком.

На підставі найбільш продуктивних поглядів цих вчених сучасні дослідники В. Бабіч, В. Володько, В. Докучаєва, О. Караман, В. Ковальов, В. Лазарєв, О. Новіков, С. Омельченко, В. Прошкін, Л. Петришин, С. Роман, В. Сєріков, Л. Спірін, С. Харченко та ін. продовжили реконструкцію структури педагогічної системи з урахуванням сучасних педагогічних інновацій і парадигм.

Виклад основного матеріалу. Першим визначив поняття «педагогічна система» український педагог Я. Мамонтов ще на початку ХХ ст.: «система наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, дидактичний матеріал) та встановлює їхній стосунок до даного суспільного середовища» [7, с. 133].

Загальновизнаним авторитетом у розробці теорії педагогічних систем є Н. Кузьміна, яка визначає *педагогічну систему* як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей [9, с. 10]; *структурні компоненти* як основні базові ха-

© *Л.В. Королецька, 2017*

рактеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності й відрізняє від усіх інших (непедагогічних) систем; це цілі навчання, зміст (навчальна інформація), засоби педагогічної комунікації (форми, методи, засоби навчання), суб'єкт (учитель), об'єкт (учень) [9, с. 10–12]; а *функціональні компоненти* як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, педагогів і учнів, і зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього їхню стійкість і життєздатність; це гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський функціональні компоненти [9, с. 15–18].

З погляду В. Безпалька *педагогічна система* – стійкий організаційно-технологічний комплекс закритого типу, що забезпечує досягнення заданої мети; а *структуру педагогічної системи* як сукупності взаємопов'язаних елементів складають: 1 – учні; 2 – цілі виховання (загальні й окремі); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання); 5 – учитель (або ТЗН); 6 – організаційні форми виховної роботи; 7 – результати навчально-виховного процесу; 8 – управління навчально-виховним процесом; 9 – технологія навчально-виховного процесу [2; 3; 8].

С. Архангельський під *педагогічною системою* розумів систему навчального процесу, а провідними компонентами цієї системи у вищій школі вважає зміст, засоби, форми і методи навчання, навчальну роботу студентів, навчальну і наукову роботу викладачів [1].

Ще одним важливим моментом в обґрунтуванні педагогічної системи формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства є той факт, що практично всі вчені відмічають неодмінною характерною особливістю педагогічних систем їх відкритість. Наприклад, В. Докучаєва, досліджуючи проектування інноваційних педагогічних систем, доводить, що вона є «інтегративним утворенням класу «соціальної системи», а отже, має властивості систем відкритого типу, що об'єднують системні (у внутрішніх зв'язках) та синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях взаємодії) риси» [4, с. 14].

Отже, системний підхід доволі складний підхід, він являє собою спосіб мислення стосовно організації й управління. Будь-яку систему може бути описано в термінах системних об'єктів, властивостей і зв'язків. Будь-яка структура системи й рішення проблеми є стандартними для різноманітних систем і будь-яких проблем.

Потенційна можливість системного підходу у використанні його в процесі формування екологічної культури студентів активізує системне мислення майбутнього фахівця. В результаті зростає здатність майбутнього фахівця самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі складним процесом професійної діяльності.

Тому доцільність використання системного підходу до проблем формування екологічної культури фахівців зумовлено тим, що саме в контексті системи актуалізуються не лише зв'язки й відношення між її складовими елементами, але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з яким система проявляє її цілісність.

Саме системний підхід дозволяє враховувати широкий спектр взаємовідношень і взаємозалежності між внутрішніми елементами системи формування екологічної культури фахівців та зовнішніми чинниками, які формують простір самореалізації; розкривати дію механізмів компенсації, які активізуються в умовах нестабільності соціуму, трансформації інституціональної й соціально-стратифікаційної структур суспільства. Застосування системного підходу також дозволяє враховувати вплив внутрішніх чинників системи освіти, які відповідають мікрорівню соціальних процесів, індивідуальних когнітивних процесів, комунікації, ідентичності суб'єктів взаємодії [10, с. 316].

Таким чином, система формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства є різновидом педагогічної системи, оскільки має всі притаманні такій системі ознаки:

– *цілісність та подільність* – система формування екологічної культури фахівців (надалі – досліджувана система) є передусім цілісною сукупністю компонентів, тобто, з одного боку, це цілісне утворення, а з іншого – у її складі чітко відокремлюються цілісні об'єкти (компоненти), причому ця система поводить себе як одне ціле, якщо зміни одного з компонентів викликають зміни інших компонентів. Але не компоненти утворюють ціле (систему), а навпаки, при поділі цілого виявляються компоненти досліджуваної системи;

– *неадитивність* системи *(емерджентність)* – сукупне функціонування взаємопов'язаних компонентів системи породжує виникнення якісно нових функціональних властивостей системи, отже функціонування досліджуваної системи не може бути зведене до функціонування окремих її компонентів;

– *цілеспрямованість* – досліджувана система має мету і фактична поведінка системи скеровується та знаходиться під впливом передбачення мети;

– *структурність* – у досліджуваній системі наявна сукупність внутрішніх сталих та істотних зв'язків між компонентами, що визначає основні властивості цієї системи. Декомпозиція досліджуваної системи дозволяє виділити в ній компоненти, доступні для аналізу, та їх елементи, які відповідно до завдань дослідження не поділяються на складові частини;

– *ієрархічність* – у досліджуваній системі наявна різнорівнева підпорядкованість компонентів (за певним порядком від вищого до нижчого);

– *інтегративність* – поділом досліджуваної системи на компоненти, дослідженням кожного з них окремо неможливо пізнати всі властивості системи в цілому;

– *еквіпотенційність* – досліджувану систему можна розглядати як підсистему вищого рівня, і навпаки – підсистему можна розглядати як систему зі своїм складом компонентів та зв'язків між ними;

– *функціональність* – досліджувана система має певні, притаманні лише їй внутрішні та зовнішні функції, оптимальне поєднання цих функцій;

– *синергізм* – ефективність сумісного функціонування компонентів досліджуваної системи вища, ніж сумарна ефективність ізольованого функціонування цих же компонентів;

– *інформаційність* – досліджувана система має інформаційну взаємодію між компонентами для реалізації своїх функціональних властивостей, тобто наявні не лише канали зв'язку, але й матеріальна наповненість їх сигналами;

– *взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість* – досліджувана система формує та проявляє свої властивості при взаємодії із зовнішнім середовищем, що робить її відкритою. Вона розвивається під впливом зовнішнього середовища, але при цьому намагається зберегти якісну визначеність та властивості, що забезпечують високу стійкість, самостійність та адаптивність її функціонування;

– *рівновага* – досліджувана система здатна зберігати свій стан як можна довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів);

– *стійкість* – досліджувана система може утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану дією зовнішніх впливів;

– *надійність* – досліджувана система здатна безперебійно функціонувати при виході з ладу одного із компонентів;

– *динамічність* – досліджувана система має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування [5, с. 52–66; 6, с. 63–65; 11, с. 86–87; 12, с. 21–23].

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного аналізу різнобічних поглядів до системного підходу як провідного напрямку наукового пізнання і до поняття й змісту педагогічних систем нами визначено основні концептуальні положення системної організації процесу формування екологічної культури студентів:

1. Під педагогічною системою формування екологічної культури бакалаврів лісового і садово-паркового господарства ми розуміємо спрямовану на конкретний педагогічний результат упорядковану за певними ознаками множину взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, що утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціонування.

2. Структура модельованої педагогічної системи може бути представлена п'ятьма основними компонентами, серед яких: цільовий, змістовний, технологічний, суб'єктний, об'єктний.

3. Використання системного підходу стосовно до екологічної освіти припускає дослідження педагогічної системи в поєднанні її двох взаємопов'язаних складників – соціального та педагогічного. Тому моделювання системи доцільно здійснювати на основі аналізу існуючих моделей систем з можливістю інтеграції наукових знань і педагогічної методології системного підходу.

4. Основними ознаками педагогічної системи формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства повинні стати: цілісність, емер-

джентність, цілеспрямованість, доцільність, структурність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергетичність, життєздатність, концептуальність.

Отже, розроблені концептуальні положення служать методологічною основою для обґрунтування і розробки педагогічної системи формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства.

Список використаних джерел

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, ее закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособ. / С.И. Архангельский. – Москва: Высш. шк., 1980. – 368 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1998. – 192 с.

3. Беспалько В.П. Теория создания и применения школьных технологий / В.П. Беспалько. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – 542 с.

4. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Луганськ, 2007. – 44 с.

5. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем / І.М. Дудник. – Київ: Кондор, 2009. – 205 с.

6. Катренко А.В. Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютерізації: навч. посіб. / А.В. Катренко. – Львів: Новий світ-2000, 2003. – 424 с.

7. Мамонтов Я.А. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я.А. Мамонтов // Шляхи освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135.

8. Методология и методы социально-педагогических исследований: науч., учеб.-мене для студ., магистр., аспир. и спец. в обл. воспитания и образования, соц. работников / [авт.-сост.: С.Я. Харченко, Н.С. Кратинов, А.Н. Чиж, В.А. Кратинова]. – Луганск: Альма – матер, 2001. – 216 с.

9. Методы системного педагогического исследования / [под ред Н.В. Кузьминой]. – Ленинград: Изд. Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

10. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія / за ред. С.Я. Харченка. – Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. – 488 с.

11. Старіш О.Г. Системологія: підруч. / О.Г. Старіш. – Київ: Центр навч. літ., 2005. – 232 с.

12. Шарапов О.Д. Системний аналіз: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / О.Д. Шарапов, В.Д. Дербенцев, Д.Є. Семьонов. – Київ: КНЕУ, 2003. – 154 с.

References

1. Arkhanhelskii, S.I. (1980). *Uchebnyi protsess v vusshei shkole, ee zakonomernye osnovy i metody* [The educational process in the higher school, its natural bases and methods]. Moscow, Vysshaia shkola Publ., 368 p. (In Russian).

2. Bespalko, V.P. (1998). *Slahaemye pedahohicheskoi tekhnolohii* [Components of educational technology]. Moscow, Pedahohika Publ., 192 p. (In Russian).

3. Bespalko, V.P. (2006). *Teoriia sozdaniia i primeneniia shkolnukh tekhnolohii* [The theory of the creation and use of school technology]. Moscow, NII shkolnykh tekhnolohii Publ., 542 p. (In Russian).

4. Dokuchaeva, V.V. (2007). *Teoretyko-**metodolohichni zasady proektuvannia innovatsi**inykh pedahohichnykh system. Avtoref. kand. ped. nauk* [Theoretical-methodological basics of designing innovative educational systems. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Luhansk, 44 p. (In Ukrainian).

5. Dudnyk, I.M. (2009). *Vstup do zahalnoii teorii system* [Introduction to General systems theory]. Kyiv, Kondor Publ., 205 p. (In Ukraine).

6. Katrenko, A.V. (2003). *Systemnyi analiz obektiv ta protsesiv kompiuterizatsii* [System analysis objects and processes of computerization]. Lviv, Novyi svit-2000 Publ., 424 p. (In Ukrainian).

7. Mamontov, Ya.A. (1927). *Pedahohichna systema yak pryntsyp naukovo-pedahohichnoho doslidzhennia* [Pedagogical system as the principle of scientific-pedagogical research]. *Shliakhy osvity* [Journal Way education], no. 5, pp. 131-135. (In Ukrainian).

8. Harchenko, S.Ya., Kratinov, N.S., Chizh, A.N. & Kratinov, V.A. (2001). *Metodolohiia i metody sotsialno-pedahohicheskikh issledovanii* [Methodology and methods of socio-pedagogical research]. Luhansk, Alma-mater Publ., 216 p. (In Ukrainian).

9. Kuzmina, N.V. (Ed.). (1980). *Metody sistemnoho pedahohicheskoho issledovaniia* [Methods of system pedagogical research]. Leninhrad, Leninhradskii universitet Publ., 172 p. (In Russian).

10. Kharchenko, S.Ya. (Ed.). (2016). *Systemnyi pidkhid u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh v Ukraini* [Systematic approach to modern pedagogical research in Ukraine]. Starobilsk, DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka" Publ., 488 p. (In Ukrainian).

11. Starish, O.H. (2005). *Systemolohiia* [Systematology]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury Publ., 232 p. (In Ukrainian).

12. Sharapov, O.D., Derbentsev, V.D. & Semonov, D.E. (2003). *Systemnyi analiz* [Systematic analysis]. Kyiv, KNEU Publ., 154 p. (In Ukrainian).

В статье представлен теоретический анализ разносторонних взглядов на системный подход как ведущее направление научного познания, а также на понятие и содержание педагогических систем. Рассмотрена целесообразность использования системного подхода к проблемам формирования экологической культуры специалистов.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, структурные компоненты педагогической системы, функциональные компоненты педагогической системы.

The article gives theoretical analysis of versatile views on the systemic approach as the leading direction in scientific knowledge and on the concept and content of pedagogical systems. The feasibility of using the systemic approach to the problems of formation of specialists' ecological culture is considered.

Key words: systematic approach, pedagogical system, structural components of the pedagogical system, functional components of the pedagogical system.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-175-180

УДК 37.036

Г.В. ЛОКАРЄВА,
доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності, завідувач кафедри акторської майстерності та дизайну Запорізького національного університету

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ХУДОЖНИКА-ДИЗАЙНЕРА

Зміст статті полягає в постановці проблеми формування художньо-естетичного сприйняття як професійної якості майбутнього художника-дизайнера та обґрунтуванні її актуальності в педагогічному аспекті. Наведено аналіз розробленості цієї проблеми у філософській, педагогічній, психологічній та мистецтвознавчій площинах. Розглянуто теоретичні основи художньо-естетичного сприйняття як психолого-педагогічного феномену, а саме: дефініцію, психологічні інваріанти властивостей сприйняття, механізм формування.

Ключові слова: формування, професійна підготовка, професійна якість, професійна діяльність, художньо-естетичне сприйняття, художник-дизайнер, дизайн-освіта.

Постановка проблеми. Стрімкі динамічні процеси всіх сферах життєдіяльності нашої країни дають все нові номінації як видів діяльності, так і професій, що забезпечує розвиток матеріальних та духовних благ суспільства. До такої номінації можна віднести художника-дизайнера в сучасному розумінні, хоча витоки цієї професії сягають середини XIX ст. Дизайн як галузь професійної діяльності з розвитком дає все нові різновиди (дизайн промислових виробів, дизайн середовища, графічний дизайн, дизайн соціально-культурної сфери тощо). На сьогодні ця професія є актуальною й затребуваною у багатьох сферах життєдіяльності людини. Художник-дизайнер модернізує предметний світ цивілізації завдяки законам краси та знаходженню унікальних естетичних характеристик об'єктів своєї професійної діяльності. Для втілення своїх творчих ідей йому необхідно володіти матрикулом професійних якостей, однією з яких є художньо-естетичне сприйняття, без якого фахівець не зможе внести нове, автентичне вирішення виробничого завдання. Бачення навколишнього світу через художнє та естетичне відкриває можливість бути оригінальним, яскравим, затребуваним фахівцем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означену проблему підготовки фахівців цього напряму почали досліджувати в науковому освітньому дискурсі на початку 90-х років XX ст. Підготовка художника-дизайнера розглядається у філософській, педагогічній та мистецтвознавчій площині. Методологічні питання висвітлено в наукових працях О. Генісаретського, В. Глазичева, В. Сидоренка, В. Пузанова, І. Рижової. Українською дослідницею І. Рижовою наведено концепцію розвитку дизайнерської творчості як специфічного способу самореалізації особистості та вільного опанування світом, розглянуто теоретико-методологічні засади філософії дизайну (сутність, структура, механізм, спрямованість дизайнерської діяльності) [6].

У педагогічному аспекті багато уваги науковцями приділяється дизайн-освіті та професійно-особистісним характеристикам фахівця (В. Клімов, С. Кожуховська, Є. Ткаченко, Х. Тхагопсоєва та ін.). Теоретичну основу досліджень цієї проблем становлять наукові праці

© *Г.В. Локарєва, 2017*

Н. Бакланової, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Рудницької та ін., у яких подано системний підхід до проблеми формування професійної культури майбутнього фахівця. Провідною проблемою дизайн-освіти стає формування професійної культури художника-дизайнера як професійно-особистісної характеристики (Ю. Божка, О. Бойчук, В. Даниленко, Т. Третьякова, Т. Матвєєва, В. Мироненко та ін.), проектної культури (О. Соболєв). Досліджуються різні аспекти питання підготовки художника-дизайнера. Методичному вирішенню практичної підготовки фахівця присвячують свої праці О. Вишневська, І. Герасименко, В. Яблонський та ін.; вивченню зарубіжного досвіду з означеної проблеми – С. Нікуленко, А. Павлів, С. Чебоненко. У контексті мистецтвознавства вирішення художніх проблем діяльності дизайнера щодо професійної підготовки майбутнього фахівця відобразили у своїх наукових напрацюваннях Є. Антонович, О. Боднар, О. Бойчук, І. Голод, Г. Гребенюк, В. Даниленко, В. Коновала, В. Прусак, М. Селівачов, А. Чебикін, В.О. Яблонський. Однак формування художньо-естетичного сприйняття художника-дизайнера як педагогічна проблема в науковій літературі та дослідженнях розкрито недостатньо.

Мета статті – розглянути теоретичні основи художньо-естетичного сприйняття як психолого-педагогічного феномену. Визначити психологічні інваріанти властивостей сприйняття та механізми, що впливають на формування художньо-естетичного сприйняття майбутнього художника-дизайнера як його професійної якості.

Виклад основного матеріалу. Результат професійної діяльності художника-дизайнера залежить перш за все від його компетентності втілення творчої ідеї у свій доробок. Відповідно до професійних компетенцій, що закладені в освітню програму професійної підготовки художника-дизайнера, майбутній фахівець повинен знати: локальний колір, колірні співвідношення, колорит, колірну гармонію, інші засоби й закономірності живопису; властивості матеріалів, їх можливості й естетичні якості; теоретичні основи композиції, особливості *сприйняття* художньої форми та закономірності їх побудови (ПФ.С.001.ПП.Н.01); *художні* й *естетичні* властивості кольору, основні закономірності створення колірного ряду; технічно вміло виконувати етюд (ПФ.С.002.ПП.Н.02). З метою об'єктивного зображення навколишнього світу й на основі попередніх знань про закони та правила побудови зображень, які використовуються в проекційному кресленні, а також зображень, що відповідають зоровому *сприйняттю,* дизайнер повинен уміти:будувати проекційне креслення основних геометричних елементів (ПФ.С.005.ЗП.О.05); створювати композиційне графічне рішення на виявлення взаємодії плями та формату (ПФ.С.007.ЗР.О.06); давати аналіз *естетичних* підходів власної проектної діяльності (ПФ.С.007.ЗР.О.07) (ОПП ЗНУ). Однак для творчої діяльності недостатньо вузькоспеціальних знань та вмінь, необхідно мати вільну, «розкуту» уяву, чутливе естетичне ставлення до навколишнього світу, а це означає – сприймати всі ознаки краси в об'єктах, що потрапляють у поле зору фахівця. Отже, художньо-естетичне сприйняття є професійною якістю, яка забезпечує творчий підхід до виконання професійних завдань, а формування її в майбутніх художників-дизайнерів є необхідною умовою якісної підготовки.

Проблема сприйняття (перцептивний процес) в сучасній психології і фізіології вивчена досить широко й глибоко, тому наше дослідження знаходить підтвердження й докази щодо власного бачення зазначеної проблеми, яка стосується суто художньо-естетичного сприйняття. Існує широка палітра різноманітних підходів, окремих концепцій, методів дослідження процесу сприйняття. Сприйняття розглядається як: утворення гештальту (Є. Картеген, М. Фрідман), функція аналізатора (Є. Соколов), процес і результат побудови образу (А. Антонов, У. Джеймс), особлива здатність (М. Ясенк), різновид діяльності (А. Запорожець, Л. Венгер, В. Зінченко), безпосереднє враження (С. Мішель, С. Семмелос), функція стимулювання (Є. Гібсон), вирішення завдання (Р. Грегорі), переробка інформації (Г. Ліндсей, Д. Норман). У своїй роботі ми спираємося на когнітивно-інформаційний підхід і будемо намагатися розглянути та розвинути конкретний аспект цього процесу – художньо-естетичне сприйняття. Таким чином, художньо-естетичне сприйняття розглядаємо як вид естетичної діяльності, що виражена в цілеспрямованому й цілісному сприйнятті естетичного об'єкта (твору мистецтва) як художньо-естетичної цінності.

До поля художньо-естетичного сприйняття потрапляє інформація, що містить у собі естетичні характеристики, які виражені художніми засобами. Цей процес включає два мо-

менти: власне перцепцію (перцептивну дію), спрямовану на цілісний потік інформації, і художньо-естетичне сприйняття, яке спрямоване на прийом інформації кожного типу через призму художності (або художньої форми) та образності, естетичності як специфічної, емоційної сприйнятливості.

Сприйняття твору мистецтва відрізняється від сприйняття будь-якого об'єкта дійсності тим, що спонукає суб'єкта не тільки до перцептивної дії. У процесі сприйняття мистецтва, поряд з власне перцепцією, відбувається прийом специфічної, властивої тільки творам мистецтва, інформації, яка й становить другий момент процесу сприйняття художньо-естетичної інформації твору мистецтва (перший – перцепція, другий – художньо-естетичне сприйняття).

Аксіологічна установка, яка дається викладачем, спрямована на формування оцінної позиції студентів при сприйнятті тих типів інформації, на яких зосереджена увага цією установкою. Оцінна ж позиція встановлюється відповідно до наявної системи уявлень про професійно цінне, значуще або ж особистісно важливе, приємне в розумінні цієї інформації.

Специфічність сприйняття інформації, що виражена художньо-естетичним характером, визначається психологічними інваріантами: предметністю, цілісністю, структурністю, константністю, категоріальністю (перший аспект – перцепція). Тобто в основі цього процесу лежить перцепція і її основні особливості, які детермінують сприйняття як щабель пізнання. Оскільки сприйняття ми розглядаємо в контексті когнітивно-інформаційного підходу, то перцептивний процес є базисним елементом цілісного сприйняття як об'єктів, явищ, процесів навколишньої дійсності, так і їх відображення у творах мистецтва.

Якщо розглядати твір мистецтва як інформаційний засіб, що одночасно і містить, і передає різного роду повідомлення, то його можна використовувати як засіб навчання, і завдяки йому можна вирішувати різного роду навчально-виховні завдання, а саме формування художньо-естетичного сприйняття майбутнього художника-дизайнера. В основі сприйняття твору, безумовно, лежить аперцепція, як одна з означених вище властивостей процесу сприйняття. У зв'язку з цим аперцепція, як чинник цього процесу, визначає і зміст (якісний бік), і обсяг (кількісний бік) сприйняття інформаційних потоків художнього твору.

Ціннісні орієнтири, потреба, соціальний досвід, морально-емоційна сфера (чутливість), які характеризують вибірковість сприймання не тільки виду мистецтва, а й певного об'єкта, на який спрямовано професійну діяльність безпосередньо художника-дизайнера, становлять систему механізмів, що, з одного боку, регулюють процес сприйняття, а з іншого – виступають як соціальна норма, стосовно якої і відбувається особистісна регуляція спрямованості на сприйняття естетичних характеристик через конкретну установку , що пов'язана з вирішенням професійного завдання.

Особливе місце в системі ціннісних орієнтирів (як один з механізмів), посідають естетичні цінності, зміст яких визначається такими різновидами цінностей, як краса (прекрасне), піднесене та їх антиподами – потворним, низьким. Вибірковість сприйняття, спрямована цим класом цінностей, орієнтована на художню й естетичну інформацію. Сприйняття саме цих типів інформації опосередковане естетичними цінностями, вираженими через естетичні відношення. Вони надають цьому процесу специфічного духовно-почуттєвого характеру, тобто сприйняття естетичного й художнього повідомлення стає «безкорисливим». Безумовно, ці типи інформації в процесі сприйняття виконують певні функції, що приносять споживачу користь, але сутність надбання полягає не тільки в матеріальному, а й в духовному збагаченні, естетичній насолоді від краси, які отримує в процесі художньої перцепції одержувач. Цей механізм приводить до формування потреби в сприйнятті прекрасного в навколишній дійсності та мистецтві.

Потреба стосовно процесу сприйняття художньо-естетичної інформації твору мистецтва має подвійну спрямованість. По-перше, на цей процес впливає система соціально й історично обумовлених особистісних потреб. Матеріальні потреби визначають процес сприйняття мистецтва з точки зору утилітарних позицій і прагматичної інформації, яка сприймається реципієнтом на рівні матеріальної цінності або як забезпечення (прикраса) життєвої основи. Духовні – є стимуляторами активного сприйняття всієї системи художньо-естетичної інформації твору й окремих її типів, що задовольняють ту або іншу духовну потребу через сприйняття безпосередньо пізнавальної, художньої, індивідуально-авторської, морально-етичної інформації.

Естетична потреба, як різновид духовної потреби, реалізується через споживання художньої й естетичної інформації твору. Естетична потреба – це те внутрішнє спонукання, що не тільки орієнтує особистість на сприйняття прекрасного, але й через цей художньо-перцептивний процес надає можливість отримувати задоволення, насолоду, радість, захват від прекрасного. Усе це надає процесу сприйняття вказаних вище типів інформації гедоністичного характеру. Безумовно, рівень естетичної потреби в кожної людини різний. В одного реципієнта естетична потреба перебуває на рівні сприйняття подієвого боку твору, тому й сприймання художньо-естетичної інформації обмежується сюжетом, конфліктом, фабулою (залежно від специфіки виду мистецтва). В іншого – вона виходить на рівень ідейно-художнього змісту, і тоді сприйняття спрямовується на задум автора й способи його втілення, засоби художньої виразності.

Як і естетична ціннісна орієнтація, естетична потреба визначає безкорисливий характер процесу сприйняття. Сприйняття обумовлюється не матеріальною або вітальною фізіологічною користю, а користю іншого змісту, духовного, – отримання «максимальної радості». Тут відбуваються взаємообумовлені процеси. Естетична потреба, потреба в прекрасному й піднесеному, спрямовує сприйняття на сприймання інформації, що несе ці властивості. У той же час художньо-естетичне сприйняття, якщо воно розвинуте на високому творчому рівні, формує потребу в перетворенні навколишнього світу «за законами краси», потребу у внесенні естетично прекрасного в інші види діяльності і, тим самим, потребу наповнити процес і результати діяльності естетичною інформацією. А це говорить про те, що сприйняттям художньо-естетичної інформаційної системи творів мистецтва можна цілеспрямовано керувати, використовувати в навчально-виховному процесі, вирішуючи певні педагогічні завдання.

Потреби налаштовують на сприйняття певного характеру експектації (соціальні очікування), які являють собою соціальні норми й тим самим регулюють перцептивний процес. Кожний твір мистецтва детермінований вимогами, нормами виконання, властивими тому виду й напряму мистецтва, до класу якого він належить. У цьому випадку діє приписуюча експектація, яка визначає належний характер виконання [3]. Це стосується як змісту, так і форми й засобів художньої виразності. І якщо художник порушує властиві певному виду мистецтва норми, відбувається перекручування художньої інформації, що позначається на характері сприйняття, а отже, на враженні, емоційному задоволенні очікування та відповідної потреби. Крім того, експектація може бути передбачуваною, бо визначає ймовірний характер виконання твору щодо виду і напряму мистецтва.

Попередньою умовою, вихідним моментом процесу сприйняття людиною навколишньої дійсності в цілому і творів мистецтва зокрема є також соціальний досвід, зміст якого включає як суспільно накопичені знання й уміння, привласнені індивідом, так і його особисті напрацювання. Ступінь оволодіння суспільним досвідом у конкретній галузі життєдіяльності людини і його особистісні внески (пошуки, спроби, помилки, отримані результати) у сукупності впливають на характер і спрямованість сприйняття. Досвід – це почуттєво-емпіричне пізнання світу, тому в її основі лежить практика. Процес сприйняття твору мистецтва, як художньо-естетичної інформаційної системи, що, у свою чергу, базується на соціальному досвіді, який являє собою слухову й зорову практику, практику мовної комунікації й практику відчуття (відчування).

Слухова і зорова практика дають можливість для формування й розвитку емоційно-почуттєвого осягнення людської дійсності. Мистецтво є найбільш унікальним засобом відображення, збереження, передавання цього феномену та є ефективним засобом у формуванні художньо-естетичного сприйняття майбутнього художника-дизайнера.

Висновки. Розглянуті вище психологічні інваріанти перцептивного процесу та нормативно-регулятивні механізми, а саме – ціннісні орієнтири, потреби, соціальний досвід, забезпечують сприйняття твору мистецтва як інформаційної системи, а виходячи з цього – розвиток умінь сприймати естетичні та художні ознаки об’єктів діяльності в майбутнього художника-дизайнера. Використання інформаційної системи твору як дидактичного засобу дає майбутньому фахівцю можливості поглибленого осягнення тих або інших соціальних, естетичних та психологічних характеристик життєдіяльності: пізнавальна інформація твору, подібно до науки, відтворює навколишній світ; морально-етична, естетична – беруть

участь у створенні цінностей, їх переоцінці; психологічна, індивідуально-авторська – забезпечують спілкування на різних рівнях (також на рівні професійного спілкування); морально-естетична, емоційна, художня – здійснюють виховально-розвиваючий та професійний вплив на особистість; прагматична – прикрашає життя людини, заповнює дозвілля, приносить радість, задоволення, насолоду. Усі розглянуті механізми забезпечують процес художньо-естетичного сприйняття. Висвітлена в статті проблема свідчить про певні різнобічні потенційні можливості інформаційної системи творів мистецтва і, відповідно, про застосування їх як дидактичного засобу у формуванні художньо-естетичного сприйняття не тільки художників-дизайнерів, але й інших спеціалістів, професія яких пов'язана з художніми та естетичними видами діяльності, що є, на нашу думку, перспективним у розробці теоретичного та методичного забезпечення професійної підготовки фахівців цих напрямів.

Список використаних джерел

1. Благова Т.Ю. Педагогические условия реализации культурно-сообразной ориентации в процессе образования специалистов-дизайнеров: дис. ... канд. пед. наук / Т.Ю. Благова. – Томск, 2004. – 199 с.

2. Вишневская Е.В. Основы дизайна как средство развития творческих способностей учителя технологии: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Е.В. Вишневская. – М., 2000. – 19 с.

3. Локарєва Г. Художньо-естетична інформація як педагогічна проблема: монографія / Г. Локарєва. – Запоріжжя: ЗДУ, 2001. – 164 с.

4. Матвеева Т.В. Формирование профессиональной культуры дизайнеров средствами композиции в образовательном процессе вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Матвеева. – Орел, 2007. – 20 с.

5. Оружа Л.В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі: дис. .канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.В. Оружа. – К., 2011. – 180 с.

6. Рижова І.С. Філософія дизайну: теоретико-методологічні засади: монографія / Ірина Станіславівна Рижова. – Запоріжжя ЗНТУ, 2006. – 540 с.

7. Сергєєнкова О.П. Психологічна служба в художньо-професійній підготовці сучасних фахівців / О.П. Сергєєнкова // Проф.-худож. освіта України: зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ; Черкаси: Черкаський ЦНТЕІ, 2002. – С. 131–137.

8. Соболев О.В. Інтеграція дизайну і маркетингу в сучасній проектній культурі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 05.01.03 / О.В. Соболєв. – Х., 2004. – 20 с.

9. Третьякова Т. А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Третьякова. – Саратов, 2008. – 21 с.

10. Яблонский В.В. Преподавание предметов «Рисунок» и «Основы композиции»: метод. пос., изд.2-е, перераб. и доп. / В.В. Яблонский. – М.: Высш. шк., 1993. – 127 с.

References

1. Blapova, T.Yu. (2004). *Pedahohicheskie usloviia realizatsii kulturno-soobraznoi orientatsii v protsesse obrazovaniia spetsialistov-dizainerov. Dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the implementation of cultural-like orientation in the process of education of designers. Cand. ped. sci. diss.]. Tomsk, 199 p. (In Russian).

2. Vishnevskaia, E.V. (2000). *Osnovy dizaina kak sredstvo razvitiia tvorcheskikh sposobnostei uchitelia tekhnolohii. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Fundamentals of design as a means of developing the teacher's creative abilities of technology. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 19 p. (In Russian).

3. Lokareva, H. (2001). *Khudozhno-estetychna informatsiia yak pedahohichna problema* [Artistic and aesthetic information as a pedagogical problem]. Zaporizhzhia, ZDU Publ., 164 p. (In Ukrainian).

4. Matveeva, T.V. (2007). *Formirovanie professionalnoi kultury dizainerov sredstvami kompozitsii v obrazovatelnom protsesse vuza. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of profes-

sional culture of designers by means of composition in the educational process of the university. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Orel, 20 p. (In Russian).

5. Oruzha, L.V. (2011). *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dizainu u vishchomu navchalnomu zakladi. Dis. kand. ped. nauk* [Training of future design specialists in higher education. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 180 p. (In Ukrainian).

6. Ryzhova, I.S. (2006). *Filosofiia dizainu: teoretyko-metodolohichni zasady* [Philosophy of Design: Theoretical and Methodological Foundations]. Zaporizhzhia, ZNTU Publ., 540 p. (In Ukrainian).

7. Serheenkova, O.P. (2002). *Psikholohichna sluzhba v khudozhno-profesiinii pidhotovtsi suchasnykh fakhivtsiv* [Psychological service in the artistic and professional training of modern specialists]. *Profesiino-khudozhnia osvita Ukrainy* [Professional and artistic education of Ukraine]. Kyiv; Cherkasy, TsNTEI Publ., pp. 131-137 (In Ukrainian).

8. Sobolev, O.V. (2004). *Intehratsiia dizainu i marketinhu v suchasnii proektnii kulturi. Avtoref. dis. kand. nauk z mystetstvoznavstva* [Integration of design and marketing in contemporary design culture. Abstract of cand. art studies sci. diss.]. Kharkiv, 20 p. (In Ukrainian).

9. Tretiakova, T.A. (2008). *Formirovanie professionalnoi kultury budushchikh inzhenerov landshaftnoho dizaina. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of professional culture of future landscape design engineers. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Saratov, 21 p. (In Russian).

10. Yablonskii, V.V. (1993). *Prepodavanie predmetov* "*Risunok*" *i* "*Osnovy kompozitsii*". *Izd. 2-e, pererab. i dop.* [Teaching subjects "Drawing" and "Basics of composition". Moscow, Vysshaia shkola, 127 p. (In Russian).

В статье осуществлена постановка проблемы формирования художественно-эстетического восприятия будущего художника-дизайнера и обоснована ее актуальность в педагогическом аспекте. Представлен анализ разработанности этой проблемы в философской, педагогической, психологической и искусствоведческой плоскостях. Рассмотрены теоретические основы художественно-эстетического восприятия как психолого-педагогического феномена, т.е.: дефиницию, психологические инварианты свойств восприятия, механизм формирования.

Ключевые слова: формирование, профессиональная подготовка, профессиональное качество, профессиональная деятельность, художественно-эстетическое восприятие, художник-дизайнер, дизайн- образование.

The article deals with the problem of forming artistic and esthetic perception as a professional quality of a future artist-designer and the importance of the issue from the pedagogical point of view. The philosophical, pedagogical, psychological, and artistic aspects of the problem are analyzed in the article. Theoretical outlines of artistic and esthetic perception as a psychological and pedagogical phenomenon are described: definition, psychological invariants of perception properties, and formation mechanisms.

Key words: formation, professional training, professional quality, professional activity, artistic and esthetic perception, artist-designer, design-education.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-181-186

УДК 372.3(438)

Б.В. МАЖЕЦ,
кандидат філологічних наук, ад'юнкт кафедри педагогіки
Вищої школи бізнесу в Домброві Ґурнічей (Польща)

ПРОТИДІЯ ДИСКРИМІНАЦІЇ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті проаналізовано аналіз діяльність дошкільних навчальних закладів, яка спрямована на протидію дискримінації. Наведено результати звітів у цій сфері, а також результати оцінки, проведенної в польських дошкільних навчальних закладах. Вони вказують на широкий спектр дій, які виконують вчителі, директори і батьки з метою запобігання виникненню дискримінації за ознакою раси, національності, віросповідання, статі тощо.

Ключові слова: протидія дискримінації, дошкільний навчальний заклад, суспільні норми, розвиток відносин.

Постановка проблеми. У громадському дискурсі все частіше постають питання рівного ставлення до всіх людей, боротьби з дискримінацією, забезпечення рівних можливостей та культурного різноманіття. Питання превенції насильницьких дій, громадянської освіти та особливих освітніх потреб є паралельними, але не тотожними з огляду на необхідність забезпечення рівних шансів для всіх і протидії дискримінації в освіті. Увага та емоційна сфера дітей, які не відчувають себе безпечно і комфортно в дитячому садку, концентрується на образах та ситуаціях, що сприймаються як загроза.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Звіт Товариства антидискримінаційної освіти та підсумкові результати дослідження вказують на те, що в школах дискримінація є досить поширеним явищем [2]. У той же час в небагатьох школах вона зустрічається з наявністю протидії даному явищу або адекватною профілактичною діяльністю: «Незважаючи на чіткі прояви насилля, причиною якого є «відмінність», «відчуженість» однієї особи, виховні, профілактичні, програми протидії насиллю здаються «сліпими» з огляду на цю проблему, а вчителі (в ширшому розумінні - інституція школи) вказують на відсутність потреби вирізнення такого роду насилля чи конкретних передумов, щоб їм протидіяти» [2, с. 260].

Перш за все варто розглянути наукові підходи щодо тлумачення поняття дискримінація. У літературі існує багато визначень цього феномена, найчастіше вказано, що «дискримінація – це переслідування окремих осіб чи суспільних груп або ж обмеження їхніх прав з погляду на расу, національність, віросповідання, стать тощо.» [1, с. 516]. Таке явище найчастіше розпочинається зі словесної дискримінації, а закінчується проявами насилля щодо іншої особи. Тому важливу роль у формуванні антидискримінаційних відносин відіграють дорослі: батьки, вчителі та опікуни дітей. Саме від них залежить те, яким чином відреагує дитина, стикаючись з дискримінацією у своєму оточенні. Чи дозволить вона проявити дискримінацію стосовно себе, чи буде протестувати, спостерігаючи таке ставлення до інших?

Одним зі шляхів превенції явища дискримінації серед дітей є навчання їх толерантності. Це дуже важливо, тому що вміння прийняти чиюсь відмінність дає більше можливостей щодо розвитку в освітній галузі та інших аспектах життя. Допоміжним чинником досягнення успіху на сучасному етапі розвитку суспільства є вміння розуміти і цінувати відмінність. Це виправдовує доцільність навчання толерантності дітей дошкільного віку, а саме толерантність до різниці між людьми, мотивами їх поведінки.

© *Б.В. Мажец, 2017*

Про важливість явища дискримінації для Польщі свідчить той факт, що в додатку до Розпорядження міністра національної освіти від 6 серпня 2015 року Про вимоги для шкіл і освіти [8] в п'ятій частині «Виховання відносин і повага до соціальних норм поваги» на початковому рівні (якому повинен відповідати кожен дитячий садок), записано: «У дошкільному навчальному закладі реалізується діяльність щодо запобігання дискримінації за участю всього колективу дитячого садка».

У програмі дошкільної освіти також йде мова про створення умов, що сприяють спільній та злагодженій діяльності у процесі навчання та виховання дітей з різними інтелектуальними та фізичними можливостями. Для досягнення цієї мети необхідним є проведення та документування педагогічних спостережень, які відображатимуть рівень розвитку дитини і допоможуть визначити напрями діяльності. Важливу роль у цьому аспекті відіграють також цікаві, відповідні до поставлених цілей, методи (розумова гімнастика П. Деннісона, метод Bon Depart, комп'ютерні програми, аутотренінг А. Полендера, метод звукових символів, педагогіка гри, діяльність в безпосередньому контакті з природою, арт-терапія) і форми роботи з дитиною та підбір дидактичних засобів.

Варто акцентувати увагу на тому, що, якщо в дитячому садку знаходиться інтеграційна група, де зустрічаються здорові діти та діти з обмеженими можливостями, то під час організації занять слід пам'ятати, що діти з нормальним станом здоров'я реалізують свої потреби, інтелектуальні та психічні можливості на підставі зворотного зв'язку та взаємної вигоди. Що стосується дітей з обмеженими можливостями, то група задовольняє їхні психічні потреби, соціалізує, мобілізує та вчить долати труднощі. У свою чергу, у дітей з нормальним станом здоров'я спонтанно формуються навички опіки, розуміння, вміння сприймати потреби інших людей. Пріоритетним при цьому відношенні є також систематичне співробітництво з батьками і професіоналами.

Антидискримінаційна освіта може мати місце як під час реалізації програм навчання, так і під час позаурочних занять. Це можуть бути, наприклад, фестивалі, тематичні конкурси, демонстрації фільмів, дискусії або екскурсії. Форма і зміст повинні бути підібрані відповідно до навчального плану і потреб, передбачених у локальному контексті функціонування дитячого садка. Трапляється так, що навчання основам здоров'я, екології чи проведення благодійних акцій розглядаються дитячими садками як антидискримінаційні заходи й подані у звітах до Системи оцінки освіти [3, с. 263–361].

Відсутність розуміння, чим саме є антидискримінаційна освіта, може спричинити помилкові уявлення або дискусії, що призведе до її неприйняття. У ст. 70 Конституції Польщі [4] говориться: «Кожна людина має право на освіту. Навчання до 18 року життя є обов'язковим». На практиці це означає, що кожна неповнолітня дитина незалежно від національності, наявності чи відсутності польського громадянства, знання польської мови, сексуальної орієнтації, **віросповідання, ступеня фізичних або інших характеристик, має пра**во відвідувати школу **і держава повинна створити всі необхідні умови для навчання і роз**витку **цієї особистості на рівні з іншими дітьми. Як протидія дискримінації в дошкільно**му навчальному закладі, так і антидискримінаційна освіта в школі, є реалізацією мети, що заявлена в Законі про систему освіти: «Школа повинна створити для кожного учня необхідні умови для його розвитку, підготувати його до виконання сім**ейних та громадянсь**ких зобов'язань на основі принципів солідарності, демократії, терпимості, справедливості й свободи» [7].

З **2015 р. боротьба з відчуженням та дискримінацією, акцентування уваги на дис**кримінації стали одними з важливих вимог для шкіл та дитячих садків. Про це говориться в **Розпорядженні міністра національної освіти «Про педагогічний контроль» від 27 серп**ня 2015 р. [6].

Система оцінювання освіти – це один зі шляхів вирішення зазначеної проблеми, впроваджений в систему польської освіти Розпорядженням міністра національної освіти від 7 жовтня 2009 р. «Про педагогічний контроль» (Офіц. друк. видання від 2009 року., № 168, поз. 1324). Оцінка освіти – це інструмент, що слугує дослідженню та підвищенню якості роботи шкіл, дошкільних та інших навчальних закладів.

Як вказують організатори **Системи оцінювання освіти, ці вимоги визначають бажа**ний стан освітньої системи, формулюють ключові цілі й завдання, однак не виключають усі

можливі проблеми, пов'язані з обов'язками дитячих садків і шкіл для учнів і батьків. Вони натомість вказують на стратегічні та приорітетні напрямки діяльності, які відносяться до проблем, що стоять перед сучасним суспільством.

Формулювання мети. У статті наведено результати досліджень, які проведено у 2010-2015 рр. у рамках зовнішньої освіти[1] в державних дитячих садках в межах вимог «Допомога розвитку дітей з урахуванням їх індивідуальної ситуації в дошкільних навчальних закладах», зокрема в рамках дослідження: «Протидія дискримінації в дитячих садках за участю цілої спільноти закладу». Серед громади дитячого садка (батьки, директори і вихователі дитячого садка) проведено анкетування, індивідуальне та групове інтерв'ювання, що стосується антидискримінаційної діяльності, та здійснено їх аналіз. Варто зазначити, що багато хто під антидискримінаційною діяльністю розуміє виключно реакцію, яка виникає на виявлені випадки дискримінації, тому часто спрацьовує механізм «немає проблеми – не потрібне і розв'язання».

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження у груповому інтерв'ю взяли участь 929 вчителів, яким пропонувалося надати відповідь на два питання. Перше з них стосувалося спостереження ними в дитячому садку будь-якої дискримінації серед дітей, а друге – типу дискримінації з огляду на матеріальний стан, походження, стать, обмежені можливості чи щось інше. Здебільшого вчителі відповіли, що їм доводилося стикатися з дискримінацією, а деякі навели навіть кілька прикладів:

«Була ситуація, коли до нас прийшов один хлопчик без руки, другий – без пальців. На початку вересня ми провели превентивні заняття (бесіду) про відмінність і особливості людей з обмеженими можливостями».

«Є діти, чиї батьки мають інше віросповідання, і дотримання католицьких традицій викликали у них різні емоції (батьки не могли порозумітися щодо питань віри).

«Переконуємо дітей, що одяг не є важливою ознакою, що потрібно поважати один одного, адже хтось може стати нашим товаришем, незважаючи на те, як виглядає».

«У нас є дівчинка з вадами слуху, але діти допомагають їй розвиватися, не дискримінують її, знаючи, що вона має проблеми зі слухом» [5].

Наведені приклади стосуються переважно відмінностей дітей щодо їх інвалідності, віросповідання, рівня матеріального забезпечення, однак у всіх ситуаціях вчителі вказали, яким чином вирішили цю проблему за допомогою бесіди, казок, роботи груп соціальної терапії тощо.

Опитані на ту ж саму тему директори (909 респондентів) рішуче заперечили виникнення будь-якої дискримінації в дитячих садках, наголошуючи при цьому, що зустрічаються діти різних національностей та особи, що мають різний колір шкіри. Було проведено тематичні заняття з використанням ляльок різного кольору. Щодо дітей іншого віросповідання, то зі слів директорів проблем не було, тому що відповідно до прав дитини їм було пояснено, що всі мають право на інше віросповідання і культуру. Саме завдяки проведеній профілактичній діяльності, а не лише внаслідок спостереження, проблеми зі схваленням та розумінням відмінності відсутні [5].

Директори підтвердили відповіді вчителів про те, що завдяки профілактичним діям, що проводяться у дошкільних навчальних закладах, явище дискримінації відсутнє.

Батьки (3163 респонденти), які відповідали в анкеті на питання щодо дискримінації, рішуче заперечили її прояв у дошкільних закладах, підкресливши що «вчителі постійно формують у дітей розуміння того, що всі діти повинні сприйматися однаково, що права всіх дітей рівні; докладають усіх зусиль, щоб це закарбувалося в їх пам'яті, подаючи власний приклад» [5].

На питання про недостатню діяльність з боку дошкільних закладів батьки надали заперечну відповідь. У відповідях батьки звернули увагу на те, що «вихователі часто змінюються (від початку це вже третя вчителька, яка опікується дітьми), що нівелює почуття їх безпеки» [5].

[1] Автор статті займав посаду директора Департаменту педагогічного нагляду Ради освіти в м. Катовіце. Отримав сертифікат, який дає право проведення оцінки, брав участь в розробці інструментів та оціночних досліджень, проведених в дошкільних навчальних закладах, школах і освітніх установах на території шльонского воєвудства.

На прохання вчителів (654 респонденти) перелічити заходи, що організовуються для запобігання дискримінації в дошкільних навчальних закладах, були вказані такі: профілактичні заняття на тему толерантності, бесіди, проекти, терапевтичні казки (розповіді, які представляють різні життєві ситуації, в яких діти висловлюють свої думки, оцінюють героїв), читання книжок, застосування ігор з допомогою слабшим на протидію їх виключення взагалі (наприклад зміна ролі), заняття на теми про різноманіття культур, Європейський Союз, звичаї, ігри, родинні свята; бесіди про людей похилого віку, повагу та толерантне ставлення до них, ситуативні бесіди (кращі іграшки, необхідність ділитися), тематика занять – я хороший друг, дружня допомога (похвала за таку допомогу), морально схвалювана поведінка, пояснення, як потрібно чинити в різних ситуаціях.

Директори (396 респондентів), яким було запропоновано висловитися на ту ж саму тему, підкреслили, що проводиться діяльність щодо запобігання випадкам дискримінації, незважаючи на те, що вони мають місце. Реалізуючи виховні програми, вчителі проводять заняття для дітей, пояснюючи їм їхні права; вчать толерантності, повазі до відмінностей інших осіб та їх потреб, емпатії, формують бажання допомагати слабшим та молодшим друзям. Організовуються, наприклад, зустрічі з учасниками майстер-класів професійної терапії, на яких діти вчаться толерантного ставлення до людей з обмеженим можливостями. У разі потреби організовуються заняття для дітей, які не беруть участь у вивченні релігії.

Висновки. Наведені відповіді респондентів вказують на те, що у дитячих садках – незважаючи на наявність дискримінації – проводиться діяльність, яка має на меті запобігти її виникненню. Це підтверджується статистикою проведеного дослідження: «Протидія дискримінації у дитячому садку за участю всієї громади закладу», в результаті якого виявлено, що з 909 оцінених дитячих садків тільки один не відповідав вимогам.

У навчанні дитини толерантності найважливішу роль відіграє її найближче оточення: родина та дитячий садок. Слід пам'ятати, що найкращим способом у формуванні толерантності є «бути толерантним самому». Це дуже важливо, оскільки дітям притаманне наслідування.

Колективи дошкільних навчальних закладів проводять широку дидактично-виховну діяльність, маючи на меті запобігати дискримінації та формувати у дітей толерантість. Найбільш пріоритетним напрямом діяльності в контексті досліджуваного явища, на наш погляд, є турбота про те, щоб дитина відчувала себе повноцінною. Почуття власної гідності та повага до самого себе формують здатність до самосхвалення, що у подальшому приводить до схвалення інших людей. На перший план висувається розуміння відмінностей між дітьми в дошкільній групі. Цьому допомагають інтеграційні ігри, бесіди, навчання розрізняти власні емоції, а також виховання емпатії.

Великий вплив на формування толерантної поведінки має також відповідно підібрана дитяча література, зокрема терапевтичні казки, які є поширеним виховним засобом, що використовується у дошкільних навчальних закладах.

Дидактично-виховна діяльність, спрямована на виховання толерантності, найбільш посилено проводиться з нагоди Міжнародного дня захисту дітей. Докладається чимало зусиль для вирішення питань, пов'язаних з дотриманням прав людини і їх повагою.

Будь-які прояви словесної дискримінації, які з'являються між дітьми, де прикладом є висміювання слабших, є неприпустимими.

Діяльність, яка проводиться в школі, набуває більшого значення та ефективності, коли вона підкріплена підтримкою батьків.

Підсумовуючи, зазначимо, що для того, щоб навчити дитину толерантності, потрібно:

- говорити з нею про толерантність, використовуючи іграшки, казки та книжки (обговорювати приклади конкретних героїв);
- турбуватися про різноманітність контактів, під час яких дитина зможе пізнати різні види середовища, культуру тощо, звертати увагу на те, як можна говорити про відмінності;
- звертати увагу на фільми та програми, які дивиться дитина, чи не містять вони висміювання відмінностей між різними людьми;
- висловлювати повагу до іншої особи у розмові з дитиною;
- приймати і поважати відмінні якості особистості у своїй родині;
- намагатися, щоб дитина приймала саму себе, внаслідок чого вона зможе приймати інших;

– формувати у дитини почуття власної гідності.

Варто оцінити той факт, що в Системі оцінки освіти впроваджено записи, які стосуються необхідності боротьби з дискримінацією. Це один із небагатьох чітких сигналів про необхідність боротьби з цим явищем в освітніх закладах. Дотримання цих вимог при одночасній, інтенсивній істотній підтримці дитячих садків та шкіл в процесі реалізації можуть зробити внесок до впровадження антидискримінаційної освіти в систему формальної освіти. Однак, зважаючи на наявність навіть не великої, але істотної підтримки з боку Міністерства національної освіти, можна констатувати, що діяльність, яка проводиться освітніми закладами, має очевидний та ефективний характер.

Перспективи подальших досліджень. У наш час, коли відкривається все більше можливостей, дуже важливо, щоб діти з раннього віку звикали до різноманіття та акцептації, оскільки проблеми толерантності будуть все частіше виникати у нашому суспільстві, особливо у сфері освіти та виховання.

Саме тому зазначений напрям потребує подальших досліджень і більш детального аналізу поблеми толерантності у польских дошкільних навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Doroszewski W. Słownik języka polskiego / red. W. Doroszewski. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, 1960. – T. 2. – S. 516.

2. Gawlicz K. Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce / red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski. – Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015. – 416 s.

3. Jonczy-Adamska M., Rawłuszko M. Dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty / M. Jonczy-Adamska, M. Rawłuszko; red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski // Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. – Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2015. – S. 263–361.

4. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia1997 // Dz. U. – 1997. – nr 78. – poz. 483 z późn. zm. – 56 s.

5. Platforma nadzoru pedagogicznego: http://www.seo2.npseo.pl Data dostępu: 30.06.2016

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego // Dz. U. – 2015. – poz. 1270. – 10 s.

7. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty // Dz. U. – 2016. – poz. 1943 – 211 s.

8. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek // Dz. U. – 2015. – poz. 1214. – 22 s.

References

1. Doroszewski, W. (1960). Słownik języka polskiego. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, t. 2, 516 p.

2. Gawlicz, K., Rudnicki, P. & Starnawski, M. (2015). Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 416 p.

3. Jonczy-Adamska, M. & Rawłuszko, M. In K. Gawlicz, P. Rudnicki & M. Starnawski (Ed.). (2015). Dyskryminacja i działania antydyskryminacyjne w szkołach na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty. Dyskryminacja w szkole: obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Warszawa, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, pp. 263-361.

4. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (1997), nr 78, poz. 483, 56 p.

5. Platforma nadzoru pedagogicznego: http://www.seo2.npseo.pl Data dostępu: 30.06.2016

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dz. U., poz. 1270, 10 p.

7. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (2016). Dz. U., poz. 1943, 211 p.
8. Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dz. U., poz. 1214, 22 p.

В статье представлена работа детских садов, направленная на противодействие дискриминации. Приведены результаты отчётов в этой сфере, а также представлены результаты оценки, проведенной в польских детских садах. Они указывают на широкий спектр действий, какие предпринимают учителя, директора и родители с целью предотвратить возникновение дискриминации по признаку расы, национальности, вероисповедания, пола и т. д.

Ключевые слова: противодействие дискриминации, детский сад, социальные стандарты, формирование отношений.

The article presents the activities of kindergartens aimed at preventing discrimination. It also presents the results of the reports on the issue and the results of evaluation studies conducted in Polish kindergartens. They show a wide range of activities that teachers, head teachers and parents take in order to prevent the occurrence of discrimination based on race, nationality, religion, gender, etc.

Key words: anti-discrimination activities, kindergarten, social norms, shaping attitudes.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-187-190

УДК 37.036:378

Д.М. МАСАЛОВ,
здобувач кафедри педагогіки, викладач кафедри образотворчого мистецтва ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет» (м. Кривий Ріг)

СТРУКТУРА І ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито сутність, зміст і структуру поняття «самостійна творча діяльність». Розглянуто проблему організації самостійної творчої діяльності студентів, практичної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота, творча діяльність, майбутній учитель образотворчого мистецтва.

Постановка проблеми. Організація самостійної творчої діяльності майбутніх вчителів у процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах зумовлена соціальними й економічними перетвореннями, що відбуваються в Україні. Ці перетворення викликають необхідність формування творчої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення та переосмислення традиційної системи навчання і виховання.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні положення про самостійність у навчально-пізнавальній діяльності та організацію самостійної роботи розглядали такі науковці, як В. Антропов, О. Білоус, В. Буряк, Л. Вяткін, М. Гарунов, Є. Голант, А. Кірсанов, В. Лядіс, П. Підкасистий, Н. Половнікова, М. Солдатенко, А. Усова, Т. Шамова, Г. Щукіна.

Проблема формування вмінь і навичок саме самостійної навчальної діяльності привертала увагу В. Андрєєва, В. Буряка, Т. Ільїної, І. Ільясова, Є. Кабанової-Меллєр, О. Малихіна, П. Підкасистого, М. Скаткіна.

Психологічному аспекту феномена творчості присвячені роботи Л. Виготського, В. Крутецького, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Роменця, С. Рубінштейна та ін., педагогічні дослідження В. Андреєва, О. Білоус, Л. В'яткина, М. Кларина, Т. Кудрявцева, І. Лернера.

Формулювання мети. ***Метою статті*** є дослідження проблеми організації самостійної творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів як важливого показника їх майбутньої професійно-педагогічної діяльності у навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку суспільства, у зв'язку зі змінами цілей навчання, його спрямованістю на формування творчої активності зростає роль самостійної освітньої діяльності студентів.

У психолого-педагогічній літературі самостійність розглядається як необхідна умова продуктивних розумових процесів, які пов'язані з постановкою нових проблем і пошуком способів їх вирішення (А. Брушлинський, А. Матюшкін), як здатність учнів вирішувати пізнавальні завдання (І. Лернер, П. Пидкасистий), як умова активізації навчальної діяльності (А. Громцева, Л. Піменова, Г. Щукіна).

Організація самостійної творчої діяльності студентів пов'язана із цілою низкою досить складних педагогічних проблем. Насамперед, це відсутність чітких методик щодо прищеплювання навичок самостійної роботи та визначення реального бюджету часу студентів для занять самостійно і вміння раціонально використовувати свій час. Крім того, існує проблема з визначенням шляхів оптимального сполучення навчальної й наукової праці студентів у цілісному навчальному процесі вищої школи.

© *Д.М. Масалов, 2017*

Дидакт Ю. Бабанський, досліджуючи поняття самостійна робота, зазначав «...коли учні виконують свою діяльність без безпосереднього керівництва з боку вчителя, говорять про те, що в навчальному процесі застосовується метод самостійної роботи» [2, с. 103]. Однак таке визначення самостійної роботи розкриває її лише як форму організації навчального процесу, а не її сутнісну сторону.

З огляду на все це, ми погоджуємося з визначенням К. Змієвської, яка розуміє під поняттям «самостійна робота» таке навчання, що визначається здатністю особистості свідомо ставити перед собою ті або інші завдання, цілі, планувати свою діяльність, здійснювати її й рефлексувати.

Самостійна робота є підсистемою системи навчання, у якій через власні засоби й у специфічних умовах можуть вирішуватися подібні завдання, як і в усій системі пізнавальної діяльності в цілому чи в підсистемі несамостійної роботи. Поряд з цим структура самостійної роботи в загальному вигляді може бути поданою як ідентична структурі будь-якої педагогічної системи. Це означає, що до структури самостійної роботи входять: цілі навчання, зміст навчання, процес навчання (засвоєння матеріалу, обробка матеріалу, контроль научіння).

Організація самостійної роботи студентів має враховувати ступінь підготовленості студента, спиратися на свідоме засвоєння вмінь і навичок самостійної роботи, варіюватися залежно від курсу навчання із подальшим ускладненням її форм і методів.

Відтак, «самостійна робота» й «самостійна творча діяльність» це нетотожності поняття, адже самостійна робота є її основною формою організації.

Самостійна творча діяльність студентів вищих педагогічних навчальних закладів має певні специфічні особливості і є для студента достатньо новим видом діяльності в нових, незвичних до того умовах. Це поєднання трудової й пізнавальної діяльності, оскільки її здійснення – це праця, сукупність дій, спрямованих на організацію й реалізацію процесу пізнання.

Самостійна творча діяльність формується в процесі освіти й виховання. Сучасний стан дослідження проблеми дозволяє говорити про чотири, найбільш істотні компоненти самостійної творчої діяльності: мотиваційний, змістовно-операційний, вольовий та оцінний. Усі ці компоненти взаємозалежні й взаємозумовлені, і в реальному процесі навчання їх неможливо розчленувати. Поділ перерахованих компонентів можна провести лише умовно з метою поглибленого вивчення сутності досліджуваного поняття.

Розглянемо зміст кожного з компонентів.

Мотиваційний компонент виникає на основі потреби й формується в процесі усвідомлення студентом протиріччя між виниклою потребою у творчості й неможливістю її задовольнити самостійно.

Другим компонентом самостійної творчої діяльності є змістовно-операційний. Він містить володіння студентом системою провідних знань і способів навчання. Опанувати знанням – це не тільки зрозуміти й запам'ятати, але й уміти застосовувати для вирішення практичних завдань, уміти перенести знання й спосіб діяльності в нову ситуацію.

Сформувати в студента самостійну творчу діяльність можливо тільки за умови, якщо студент навчиться переборювати труднощі в процесі придбання знань, а також на етапі їхнього застосування. А це можливо лише за умов вольового компонента.

Оцінний компонент. При визначенні його змісту, ми виходили з того, що «правильно обґрунтована оцінка стимулює творчу діяльність, а відсутність оцінки чи, що гірше, її необ'єктивність, заформалізованість, аналогічність заважають творчій роботі» [1, с. 167].

Живопис є однією з важливих навчальних дисциплін художньо-естетичного циклу в системі підготовки студентів факультету мистецтв художньо-графічного відділення як майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Ця навчальна дисципліна вивчається протягом 4 років, тобто 8 семестрів. Призначення цього курсу – дати професійні знання і навички майбутньому вчителю, розвинути його творчі здібності, підготувати до самостійної творчої діяльності та навчально-виховної роботи у загальноосвітній школі. Заняття живописом розвивають у студентів самодисципліну, уміння й навички реалістичного відображення оточуючої дійсності живописними засобами, творчо і професійно грамотно організовувати зображення у заданому форматі.

Вчитель образотворчого мистецтва повинен добре знати теорію і методику свого предмета, володіти методами навчання і естетичного виховання засобами живопису, вміти показати прийоми роботи та виправити роботу школярів.

Практичні заняття живописом повинні органічно доповнюватися вивченням досягнень сучасної української та зарубіжної художньої педагогіки. У повсякденній роботі у загальноосвітній школі нарівні з навчальною роботою з учнями доведеться вести різносторонню художньо-просвітницьку діяльність, естетично виховувати школярів засобами образотворчого мистецтва.

Курс живопису поєднує у собі лабораторні заняття, лекції з теорії живопису та самостійну роботу студентів під керівництвом викладача.

На лекціях з живопису студенти отримують теоретичну підготовку до практичних занять, що сприяє осмисленому виконанню навчальних завдань. У них розкривається основні закономірності сприйняття кольору, його властивості, принципи побудови живописного зображення, питання колориту, методики роботи над живописним зображенням. Матеріал лекцій конкретизується і поглиблюється в установочних бесідах безпосередньо перед початком виконання нового завдання і у процесі практичної роботи. Виклад теоретичних відомостей повинен супроводжуватися демонстрацією методичних наочних посібників, кращих студентських робіт з методичного фонду, і аналізом репродукцій творів видатних майстрів.

Практичні заняття складають основу фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. Важливу роль у навчальному процесі відіграють натурні постановки. Одночасно акцентується увага на важливості художньої діяльності по пам'яті, за уявою та уявленням. Роботу над тривалою за часом натурною постановкою необхідно супроводжувати системою короткочасних завдань на вирішення певної живописної проблеми. Програма передбачає систему самостійних та індивідуальних завдань, спрямованих на опанування прийомів швидкого та впевненого художнього відображення дійсності, розвитку художньо-образного мислення і творчої активності студента. Такими видами живописного зображення є короткочасні лаконічні тонові та кольорові накидки, етюди, колористичні вправи-пошуки, ескізи як «мовні фрази» і композиційно завершені художні «тексти».

Наприклад, при виконанні самостійної роботи під керівництвом викладача на тему «Складний тематичний натюрморт в інтер'єрі. На індивідуальний творчий задум» необхідно студентам виконати декілька пошукових зарисовок і етюдів натюрморту; знайти у картоні оптимальне композиційно-творче рішення; виконати натюрморт у матеріалі з урахуванням творчого задуму. При цьому треба мати на увазі, що стиль та манера виконання – це індивідуальний самостійний творчий вибір студента. Зображення переноситься на полотно і робиться підмальовок у вибраній техніці. Це може бути олія, акрил або змішана техніка. На цьому етапі роботи треба стежити, щоб чітко читався задум автора, були виразні силуети, композиційний центр, в потрібних місцях відпрацьовані деталі, фактура, плани. Не залишилися поза увагою складки тканин тощо.

Вирішення різних за складністю навчальних і творчих завдань можливе за умов свідомого і активного підходу студентів до засвоєння навчального матеріалу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Актуальність цієї проблеми, її наукове, теоретичне та практичне значення, наявність суперечності між об'єктивною потребою в переорієнтації вектора освіти на підвищення рівня сформованості досвіду самостійної творчої діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів і відсутністю ефективної методики формування цього особистісного утворення в процесі педагогічної підготовки дає нам можливість побачити перспективи своєї подальшої роботи.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми розвитку творчих можливостей учнів: тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції / ред. кол.: С.О. Сисоєва (відп. ред) та ін. – Київ: ІСДО, 1994. – 228 с.

2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – Москва: Педагогика, 1977. – 254 с.

Referense

1. In S.O. Sysoeva (Ed.). (1994). *Aktualni problemy rozvytku tvorchykh mozhlyvostei uchniv* [Actual problems of developing students' creative abilities]. *Tezy dopovidei Vseukrainskoi naukovoi konferentsii* [Abstracts of the All-Ukrainian Scientific Conference]. Kyiv, ISDO Publ., 228 p. (In Ukrainian).

2. Babanskii Yu.K. (1977). *Optimitzatsiia protsessa obucheniia : Obshchedidakticheskii aspect* [Optimization of the learning process: The general debacle aspect]. Moscow, Pedahohika Publ., 254 p. (In Russian).

В статье раскрывается сущность, содержание и структура понятия «самостоятельная творческая деятельность». Рассматривается проблема организации самостоятельной творческой деятельности студентов, практической подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа, творческая деятельность, будущий учитель изобразительного искусства.

The nature, content and structure of the concept of «independent creative activities» are revealed in the article. The issue of students' independent creative activity organization in practical training of future teachers of fine arts is discussed.

Key words: independence, independent work, creative work, future teacher of fine art.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-191-196

УДК 378.1

В.М. МІРОШНИЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Національної академії Національної гвардії України (м. Харків)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено аналізу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності майбутніх філологів. Виявлено принципи, які забезпечують ефективність процесу індивідуалізації навчальної діяльності. Узагальнено роль інформаційних технологій у процесі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів. Визначено доцільність поєднання традиційного та нетрадиційного видів навчання. Обґрунтовано переваги віртуального та дистанційного навчання.

Ключові слова: індивідуалізація, самостійна навчальна діяльність, інформаційні технології, дистанційне навчання, віртуальне навчання, філологічні дисципліни, моделювання, студент-філолог.

Постановка проблеми. Оновлення системи вищої освіти в Україні зумовлює потребу вивчення дидактичних впливів, які б уможливили індивідуалізацію навчальної діяльності у вищій школі та індивідуалізацію самостійної навчальної діяльності як невід'ємної її складової зокрема. Практичний досвід свідчить про те, що основною формою організації навчання при якій найбільш ефективно реалізується індивідуалізація, є самостійна робота студентів. Індивідуалізоване навчання допомагає студентам розвивати свій потенціал, оскільки вони можуть ставити собі цілі та досягати їх у процесі навчання. Викладач, у свою чергу, допомагає студентам вирішувати їхні проблеми шляхами, що відповідають їхньому стилю навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Індивідуалізація як дидактичний механізм стимулювання пізнавальної активності та пізнавальної самостійності досліджувалася у працях таких науковців, як В. Галузинський, В. Загвязинський, О. Малихін, С. Ніколаєва, Г. Щукіна. Індивідуалізацію як ефективний спосіб ліквідації академічної неуспішності вивчали Ю. Бабанський Г. Васьківська, В. Паламарчук, О. Пєхота.

Мета статті – з'ясувати сутність терміна «індивідуалізація»; виявити принципи, які забезпечують ефективність процесу індивідуалізації навчальної діяльності; проаналізувати роль інформаційних технологій у процесі індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів-філологів; визначити доцільність поєднання традиційного та нетрадиційного виду навчання; обґрунтувати переваги віртуального та дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення студентом себе як майбутнього педагога відбувається завдяки засвоєнню професійних цінностей та педагогічного досвіду. На початковій стадії індивідуалізацію варто розглядати як накопичення енергії, дій, що відбуваються одночасно зі включенням майбутнього вчителя до системи зв'язків і відносин з усіма учасниками педагогічного процесу. У той же час внутрішня основа індивідуалізації, що зумовлює цілісний характер індивідуального буття, полягає в умінні підпорядкувати свої сили єдиній меті. Це означає, що визначальною характеристикою індивідуалізації підготовки педагога у ВНЗ має стати цілеспрямованість.

І. Унт відзначає, що індивідуалізація – це врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах незалежно від того, які особливості й якою мірою враховуються [10].

© *В.М. Мірошниченко, 2017*

Ефективність процесу індивідуалізації навчальної діяльності забезпечується ступенем реалізації сукупності принципів, які є основою якісного використання всього комплексу дидактичних впливів, спрямованих на перебудову функціонування освітніх механізмів у напрямі індивідуалізації.

Так, принцип динамічності та варіативності передбачає, що зміст і методика освітнього процесу в системі вищої школи допоможуть студентам розширити можливості обґрунтованого вибору професійного та життєвого шляху, що буде забезпечено динамічність участі кожного студента в навчально-професійній діяльності, що створювані індивідуальні програми та плани будуть вдосконалюватися навіть у ході їх реалізації [3].

Принцип стимулювання самостійності студента та мотиваційного забезпечення його індивідуальної діяльності передбачає формування позитивного, зацікавленого ставлення майбутнього фахівця до самостійної та відповідальної реалізації цілей, здатності обґрунтовано та самостійно робити вибір і приймати рішення, що виявляється в добровільній та активній участі в здійсненні індивідуальної освітньої діяльності на всіх етапах професійної підготовки.

Принцип підтримки індивідуальності студента та розвитку його автономності утверджує пріоритет розвитку індивідуальності студента та набуття ним автономності як спеціально проектованої мети. Реалізація принципу підтримки індивідуальності передбачає врахування таких вимог: створення у студентів мотивації до вивчення та обліку своїх здібностей і здійснення педагогічної діяльності; здійснення всебічної та глибокої діагностики сфер індивідуальності студента; встановлення взаємозв'язку між етапами розвитку індивідуальності студента та забезпечення необхідності переходу від одного етапу до іншого; розвиток у студентів здатності до цілепокладання, дидактичного проектування, педагогічної рефлексії; створення індивідуальних освітніх програм і планів з урахуванням індивідуальності студента; створення в навчальній та педагогічній діяльності ситуацій, у яких студент може виявити свою індивідуальність; розвиток у студентів здатності до професійного самовизначення й саморозвитку; надання студентам певної свободи для саморозвитку та самореалізації.

Принцип позитивної перспективи та самоактуалізації співвідноситься з особливостями формування життєвої перспективи студента на засадах управління його уявленнями про себе в теперішньому та майбутньому, формування системи привабливих цілей. Усвідомлення перспективи діяльності формує позитивну мотивацію учіння, сприяє самоактуалізації студента.

Принцип саморозвитку та самореалізації співвідноситься з гуманістичним смислом індивідуалізації й полягає у підтримці ініціативи студента у процесі професійної підготовки й у створенні умов, що сприяють набуттю досвіду перетворення себе в навчальній та професійній діяльності [8].

В. Крутецький наголошує на тому, що індивідуалізація навчання має значення максимального наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен студент працює у зручних для нього темпі та манері, що відповідають його загальній підготовці, здібностям, пам'яті, рисам характеру й емоційному стану [7].

Аналіз індивідуалізації професійної підготовки філологів свідчить про те, що будь-яка модель професійної підготовки має базуватися на принципах розвитку сфер індивідуальності студента та професійно значущих новоутворень: ізоморфізму, інтеграції, саморозвитку індивідуальності, альтернативи. Принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію таких психічних процесів у студентів, які можуть забезпечити самопізнання, самосвідомість, самооцінку як майбутніх учителів; принцип інтеграції відіграє особливу роль у розвитку індивідуальності як цілісності, визначає погляд на розвиток індивідуальності студента щодо єдності всіх її складових (професійного мислення, мотивації, педагогічної рефлексії й інших професійно значущих властивостей і якостей); принцип саморозвитку орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента; принципи розвитку індивідуальності пов'язані також із принципами забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності майбутніх учителів, професійної спрямованості, проблемності, що відбивають той або інший аспект розв'язання проблеми формування індивідуальності студента. Їх регулятивна функція обмежується забезпеченням змістової та процесуальної основ

професійної підготовки студентів, а також впливом на пізнавальні процеси студентів, що не відповідають повною мірою меті формування цілісної індивідуальності студента [5].

У контексті дослідження установлено, що моделювання є оптимальним інструментом розв'язання дидактичних проблем [4]. Наукові праці свідчать про те, що під час моделювання необхідно дотримуватися таких принципів:

– принцип альтернативності знань передбачає об'єднання різних підходів, концепції в розумінні проблем пізнання, вирішення навчально-пізнавальних завдань. Зокрема навчальний процес у вищій школі має висвітлювати множину наукового знання, культивувати вибір і продукувати усвідомленість навчально-пізнавальної позиції, прищеплювати культуру вибору, привчатися поважати точку зору іншого, формувати широту поглядів і толерантність світогляду. Цей принцип забезпечує студентові можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання;

– принцип гнучкості та варіативності змісту навчання передбачає формування різнобічного складу дисциплін і курсів, варіативність вибору навчальних програм. Таким чином, студент має можливість конструювати навчальний простір, час, хронологію свого просування у професійній підготовці, самостійно планувати й задавати режим інтенсивності навчання, ритм навчального навантаження, темп і термін засвоєння змісту навчального курсу;

– принцип науково-дослідницької орієнтації змісту освіти передбачає залучення студентів до знань, які дозволяють увійти в коло актуальних і передових наукових досліджень як фундаментально-методологічного характеру, так і прикладного, конструктивно-технологічного порядку;

– принцип палімпсесту, який утілюється у багатократне нашарування та послідовне перетворення колективного досвіду навчально-пізнавальної діяльності в індивідуальний шляхом обрання студентом індивідуальної стратегії пізнавальної діяльності.

Досліджені джерела свідчать про те, що чільне місце в самостійній навчальній діяльності посідають інформаційні технології.

Зазначені технології активно впливають на процес навчання, оскільки змінюють схему передачі знань і методи навчання. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального обладнання, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації, зі створенням нових засобів навчання та збереження знань, до яких відносять електронні підручники й мультимедіа; електронні бібліотеки та архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи тощо.

Науковець В. Биков наголошує на важливості педагогічних умов формування комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, моделюванні його складу та структури, визначенні місця й ролі, яке займають і відіграють у ньому засоби навчання та інформаційні технології. На думку В. Бикова, комп'ютерно орієнтовані засоби навчання мають стати базовими інструментами навчальної діяльності під час вивчення більшості предметів. Разом із традиційними підходами потрібно осучаснювати зміст освіти й педагогічні технології, що дозволило б забезпечити якісну освіту [2].

У вітчизняному освітньому просторі значна увага приділяється дидактиці дистанційного навчання, яка забезпечує всі традиційні види занять у ВНЗ (лекції, семінари, практичні заняття), НДР, самопідготовку, курсове й дипломне проектування, заліки та іспити, а також нетрадиційні форми. За дидактичними цілями дистанційне навчання забезпечує: формування знань, повідомлення відомостей, формування вмінь, закріплення знань, контроль засвоєння, узагальнення, удосконалення вмінь. У «Положенні про атестацію електронного навчального курсу на рівні ВНЗ та МОН України» визначено, що дистанційні технології навчання складаються з інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; інноваційні педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами, студентів між собою з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, який подається в електронному вигляді та зберігається на спеціальному навчальному порталі, з урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу, методу проектів та педагогіки співробітництва. Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, опрацювання, передавання та зберігання навчальних матеріалів, організації та супроводу

навчального процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку, зокрема електронних локальних, регіональних і глобальних мереж та відповідних сервісів [9].

Комбінування традиційного та нетрадиційного виду навчання сприяє оптимізації ресурсів і часу, студенти мають можливість навчатися керувати своєю діяльністю та відчувати різні типи. Комбіноване навчання – це цілеспрямований процес здобування й формування певного обсягу знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання та взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання за наявності самоконтролю [1, с. 49].

Разом із комбінованим навчанням науковці виокремлюють віртуальне навчальне середовище, яке сприяє виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між студентами, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності студентів за умови наповнення компонентів середовища предметним змістом певного навчального курсу. До переваг віртуального навчального середовища належать такі: побудова навчання навколо студента (віртуальна оболонка надає можливість студентам навчатися у будь-який час, у будь-якому місці, відповідно до їхнього індивідуального стилю навчання, інтересів, розкладу); відповідність реаліям навколишнього світу (віртуальне середовище дає змогу навчатися безпосередньо в реальному часі); співпраця (за умови правильного використання таких засобів та інструментів, як електронні дискусії (форуми), електронна пошта, конференції, віртуальне середовище стимулює взаємодію, співпрацю, командну роботу) [6, с. 10].

У контексті дослідження, виокремимо такі підходи до вивчення філологічних дисциплін: 1) практикоорієнтований підхід передбачає спрямованість проектованих практичних завдань для студентів на розвиток і формування загальнопрофесійних і професійних компетентностей; самооцінку студентом на кожному етапі навчання; професійна спрямованість підготовки, яка вимагає подання змісту занять у вигляді системи професійних завдань, до вирішення яких студент готується в рамках досліджуваної теми; організація заходів професійної спрямованості у позанавчальний час; 2) діяльнісний підхід забезпечує освоєння змісту філологічної дисципліни самими студентами, подання результату його освоєння через практичну діяльність і розв'язання навчальних проблем; виконання проектів і дослідницьких робіт; вирішення педагогічних проблем з опорою на проблеми студентської групи, факультету; делегування функції викладача самим студентам; залучення студентів до обговорення найбільш ефективних засобів, що використовуються на заняттях з циклу філологічних дисциплін; колективне планування й аналіз вивчення курсу, теми; 3) технологічний підхід передбачає використання сучасних технологій, які можна застосовувати у подальшій професійній діяльності; виявлення й формування студентів-активістів, здатних проводити заняття на молодших курсах, участь у дослідній діяльності, навчатися в магістратурі та аспірантурі; 4) суб'єктний підхід змінює розуміння сутності навчання. Такий підхід тісно пов'язаний з діяльнісним: стати суб'єктом певної діяльності означає опанувати цю діяльність, бути здатним до її здійснення та творчої видозміни [8].

Як свідчать наукові джерела [8], гуманітарні науки передбачають здійснення ціннісного ставлення до дійсності; життя людини й суспільства оцінюються з погляду моральних, релігійних, естетичних, культурних цінностей та смислів людського існування. Гуманітарне знання втілює в собі єдність істини й цінності, факту та смислу, сущого й належного, а процес гуманітарного пізнання – це рух від речей до предметів і цінностей, від пояснення до розуміння. Предмети й об'єкти гуманітарного пізнання – людина, культура, суспільство – постійно розвиваються в часі історії й у просторі культури. Характеризуючи трансцендентно-парадоксальну онтологію гуманітарного світогляду, науковці стверджують, що предмет гуманітарних наук – виразне та промовисте буття. Це буття ніколи не збігається з самим собою й тому невичерпно у власному розумінні та значенні. Таким чином, на відміну від точних наук, гуманітарні науки спрямовані на розкриття різноманітних поглядів і точок зору з приводу будь-якої проблеми. Взаємодоповнення різних суб'єктивних образів проблеми є вирішальною умовою та способом її справжнього осягнення. Виявлення загальних принципів, підстав, закономірностей у гуманітарному пізнанні, у соціальному пізнанні спрямоване не на абстрагування від самоцінності й неповторності окремих одиничних подій і явищ,

а на вироблення типологічних уявлень, дають змогу більш повно та глибоко відбити індивідуальну своєрідність явища, факту, події.

Кардинальна відмінність гуманітарного пізнання від природничо-наукового та позитивістського полягає в розходженні критеріїв цього пізнання.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було з'ясовано поняття «індивідуалізація». Визначено, що ефективність процесу індивідуалізації навчальної діяльності забезпечується ступенем реалізації принципу динамічності та варіативності, принципу стимулювання самостійності та мотиваційного забезпечення, принципу підтримки індивідуальності студента та розвитку його автономності, принципу позитивної перспективи та самоактуалізації, принципу саморозвитку та самореалізації. Установлено, що модель професійної підготовки базується на принципах розвитку сфер індивідуальності студента та професійно значущих новоутворень. У межах визначеної проблеми виявлено, що моделювання є оптимальним інструментом розв'язання дидактичних проблем. Виокремлено принципи, яких потрібно дотримуватися під час моделювання. Доведено важливість використання інформаційних технологій у самостійній навчальній діяльності. Визначено переваги віртуального та дистанційного навчання, доцільність поєднання традиційного та нетрадиційного виду навчання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні питання індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів нефілологічного профілю.

Список використаних джерел

1. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.А. Андреев. – Москва, 1999. – 289 с.

2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1. – С. 18–24. Режим доступу: http: //www.ime.edu-ua.net/em15/content

3. Бордовский В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего педагогического образования: монография / В.А. Бордовский. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 127 с.

4. Дорохіна І.В. Дидактичні засади формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / І.В. Дорохіна. – Кривий Ріг, 2012. – 235 с.

5. Заболотська О.О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.О. Заболотська. – Одеса, 2007. – 42 с.

6. Козяр М.М. Віртуальний університет: навч.-метод. посіб. / М.М. Козяр, О.Б. Зачко, Т.Є. Рак. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.

7. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педучилищ / В.А. Крутецкий. – Москва: Просвещение, 1980. – 253 с.

8. Малоіван М.В. Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Кривий Ріг, 2016. – 222 с.

9. Положення МОН від 08.06.2010 «Про атестацію електронного навчального курсу». Режим доступу: http://moodle.mnau.edu.ua/pluginfile.php/30663/mod_resource/content/1/PologAtDistKurs.pdf

10. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – Москва: Педагогика, 1990. – 188 с.

References

1. Andreev, A.A. (1999). *Didakticheskie osnovy distantsionnoho obucheniia v vysshykh uchebnykh zavedeniiakh. Dis. d-ra ped. nauk* [Didactic principles of distance learning in higher educational establishments. Doc. ped. sci. diss.]. Moscow, 289 p. (in Russian).

2. Bykov, V.Yu. (2010). *Suchasni zavdannia informatyzatii osvity* [Modern tasks of education informatization]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies

and training resources], no. 1, pp. 18-24. Access mode: http: //www.ime.edu-ua.net/em15/content (In Ukrainian).

3. Bordovskii, V.A. (1998). *Innovatsionnye protsessy v sovremennoi sisteme vyssheho pedahohicheskoho obrazovaniia* [Innovation processes in modern system of higher pedagogical education]. Sankt Peterburh, RHPU imeni A.I. Hertsena Publ., 127 p. (in Russian).

4. Dorokhina, I.V. (2012). *Dydaktychni zasady formuvannia indyvidualno-osobystisnoho styliu piznavalnoi diialnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv*. *Dis. kand. ped. nauk* [Didactic foundations of individual personal style's formation of cognitive activity of students of higher pedagogical establishments. Cand. ped. sci. diss.]. Kryvyi Rih, 235 p. (In Ukrainian).

5. Zabololotska, O.O. (2007). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia indyvidualnosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u profesiinii pidhotovtsi. Avtoref. dis. do-ra ped. nauk* [Theoretical and methodical principles of formation of the individuality of future teacher-language teachers in vocational training. Abstract of doc. ped. sci. diss.]. Odesa, 42 p. (In Ukrainian).

6. Koziar, M.M., Zachko, O.B. & Rak, T.E. (2009). *Virtualnyi universytet* [Virtual university]. Lviv, Lvivskyi derzhavnyi universytet bezpeky zhyttedialnosti Publ., 168 p. (In Ukrainian).

7. Krutetskii, V.A. (1980). *Psykholohiia* [Psychology]. Moscow, Prosveshcheniie Publ., 253 p. (in Russian).

8. Maloivan, M.V. (2016). *Dydaktychni* ***umovy indyvidualizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei zasobamy informatsiinykh tekhnolohii. Dis. kand. ped. nauk*** [Didactic conditions of individualization of future philologists' independent activity by means of information technologies. Cand. ped. sci. diss.]. Kryvyi Rih, 222 p. (In Ukrainian).

9. Polozhennia MON vid 08.06.10 "Pro atestatsiiu elektronnoho navchalnoho kursu" [Attestation of electronic educational course]. Access mode: http://moodle.mnau.edu.ua/pluginfile.php/30663/mod_resource/content/1/PologAtDistKurs.pdf (In Ukrainian).

10. Unt, I.E. (1990). *Individualizatsiia i differentsiatsiia obucheniia* [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, Pedahohika Publ., 188 p. (In Russian).

Статья посвящена анализу индивидуализации самостоятельной учебной деятельности будущих филологов. Выявлены принципы, которые обеспечивают эффективность процесса индивидуализации учебной деятельности. Обобщена роль информационных технологий в процессе индивидуализации самостоятельной учебной деятельности студентов. Определена целесообразность сочетания традиционного и нетрадиционного видов обучения. Обоснованы преимущества виртуального и дистанционного обучения.

Ключевые слова: индивидуализация, самостоятельная учебная деятельность, информационные технологии, дистанционное обучение, виртуальное обучение, филологические дисциплины, моделирование, студент-филолог.

The article deals with the necessity of individualizing students' autonomous studies by means of information technologies which activate their work in the educational process favoring the quality of education. Principles that ensure the efficiency of autonomous studies are defined.

The role of information technologies in the process of individualization of autonomous studies is generalized. Relevance of the combination of traditional and innovative methods of teaching is highlighted. The advantages of virtual and distance learning are presented.

Key words: ***individualization, autonomous studies, information technologies, distance learning, virtual learning, philological disciplines, modelling, student- philologist.***

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-197-203
УДК 378.1:339.9

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

V.B. PUGACH,
Master of Higher School Pedagogics, Foreign Languages and Professional Language Training Department, University of Customs and Finance

EVALUATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL OF MASTERS IN THE FIELD OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY AND METHODS OF ITS DEVELOPMENT

The research paper concerns the issue of the communicative competence level of masters in the field of foreign economic activity as a key skill to face challenges of contemporary conditions of the global market. The authors have made an assessment of both the general communicative competence and professionally-oriented foreign language communicative competence level of development. The findings of this analysis have revealed a low level of mastery of communicative means by respondents as well as mainly a minimum level of proficiency in professionally-oriented foreign language communication skills. Based on the study made, the authors have proposed various methods to develop and increase the level of the communicative competence of the masters in the field of foreign economic activity, which included different interactive training methods such as discussions, disputes, «brain storming», training in cooperation, business and situation-role games, case studies and others both in Ukrainian and English.

Key words: communicative competence, masters in the field of foreign economic activities, professionally-oriented foreign language communicative competence, training methods, evaluation, analysis.

Problem statement. The training of a professional in the field of foreign economic activity takes place throughout the entire period of his study at university, but particularly master's programs, which include the largest concentration of professional disciplines, provide the opportunity to acquire not only theoretical and practical knowledge of the chosen specialty but also create readiness for professional activities, which are very diverse in nature. The successful fulfillment of professional tasks is impossible today without knowledge and skills in the field of international processes and trends being guided by international treaties and conventions, which have a huge impact on the activity of the Ukrainian market in view of its integration into the global trading space. Therefore, the creation of professional competences, especially a communicative one, which facilitates the establishment and development of trade relations and more effective activity of both state and private enterprises in the foreign econom-

© *O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi, V.B. Pugach, 2017*

ic field, plays a significant role in this process and, as the analysis of international practice shows, becomes possible only through the application of effective training methods and technologies.

Analysis of recent research and publications. The importance of mastering organizational, managerial, and communicative skills of future specialists has been emphasized by many researches (O. Dubaseniuk [4], M. Graaf [18], L. Kotlyarova [6], O. Pavlenko [12], V. Rybalka [15]). The question of the use of specific methods and technologies in the training of masters in the field of Customs assisting in professional competences development, in particular, communicative competence is discussed in detail in the scientific works of domestic scientists (O. Pavlenko [13], O. Triakina [16]).

The issue of training methods used in high school was considered in the works of many researchers (A. Khutorsky, V. Lozova, S. Vitvitskaya and others) [17; 8; 2], the structuring of their system was made on the basis of certain features (I. Lerner, V. Lozova) [8; 9] and their characteristics were generalized on the basis of the methodology of the holistic approach to activity (A. Khutorsky) [17].

Purpose of the article. Considering the increased demand for professionals able to cope with different challenges caused by greater scope of international trade and wider participation of Ukraine in foreign trade activities, it is reasonable to diagnose the level of creation of communicative competence and study the main methods and techniques that can be used to develop it as one of the key competences crucial for a specialist in foreign economic activity to effectively solve professional tasks.

Main material. The specifics of the national system of education of master's in the field of foreign economic activity is related to the development of professionally relevant knowledge and skills to analyze and systematize information, generalize, implement communicative functions, make strategic and managerial decisions. An analysis of the components of this system from the point of view of the acmeological approach [7] gave an opportunity to characterize the main provisions of the professional training of masters – future workers of the managerial level. In particular, they came to the conclusion that a student studying for master's degree in the field of foreign economic activity: 1) plays a key role in the process of his training; 2) strives for self-improvement, independence, self-control, self-realization; 3) masters a certain range of universal knowledge and certain experiences that can be used as an important element of his professional training; 4) tries to successfully apply the acquired knowledge and skills in professional activities.

The majority of researchers of the professional training of specialists (S. Batishev, O. Dubaseniuk, I. Zimnya) [1; 4; 5] shares the view that its content is regulated and specified by those competences that are expected as a result of professional training. The scientists strongly recommend to complement the list of such competences (or, more narrowly, a set of knowledge, skills and abilities) with communicative, organizational and psychosocial skills.

The data from the survey conducted in 2010 among 50 students of the Academy of Customs of Ukraine, who studied under master's programs, as well as the data of the content analysis of qualification characteristics of Customs managers [13] not only confirmed this approach to the creation of the content of the professional training of the specialists in the field of foreign economic activities, but also outlined new topical trends. Participants of the survey were asked to give an answer to the question «Which competencies should first of all be mastered by a professional in the field of foreign economic activities under modern conditions of international trade?»

The results of the survey showed that among the main requirements to the competences of specialists are the following: ability to interact at different levels of an organization, possessing various communication means (social skills); ability to process large amounts of information for a short time (including in foreign languages); ability to strategically think, analyze situations and make forecasts for the future; ability to make managerial decisions (organizational skills); ability to organize the work of a team, motivate and stimulate, ability to self-organization; ability to master modern information technologies.

In our opinion, communicative competence, which includes possession of interpersonal communication technology, flexibility in communication, accessibility, expressiveness and persuasiveness in presenting own views, realization of a democratic style of communication, management of communicative situations, high level of written and oral speech, mastering skills of foreign-language professionally-oriented communicative competence, should be continually trained through different teaching means in the framework of master's program in the field of foreign economic activity.

During our study we tried to evaluate the level of communicative competence development of students studying for master's degree in foreign economic activities from the University of Customs and

Finance, Higher Educational Establishment of Ukraine "Poltava University of Economics and Trade" and the State Research Institute of Customs. Thus, the first selection consisted of students of the control group amounted to 70 people (CG); the second selection included the students of the first experimental group amounted to 85 people (EG_1); the third selection comprised students of the second experimental group amounted to 75 people (EG_2). The communicative competence was diagnosed on two levels: the level of the general communicative competence and the level of professionally-oriented foreign language communicative competence. In particular, communicative skills were diagnosed using A. Batarshev's methodology «Assessment of communicative and organizational inclinations» (questions concerning communicative skills), methods for identifying the need for communication by Y. Orlov [11], a test-questionnaire for evaluation level of communicability as well as observation of communicative behavior of students while performing group tasks simulating future professional activity.

In the generalized form the obtained results are presented in table 1.

Table 1

Output data of the general communicative competence development

Group of respondents	Level of development					
	High		Average		Low	
	N	%	N	%	N	%
CG	8	11,43	22	31,43	40	57,14
EG_1	13	15,30	28	32,94	44	51,76
EG_2	9	12,00	24	32,00	42	56,00

The quantitative indicators in the table indicate the low level of mastery of communicative means by the students of the two experimental and control groups, the inability to apply business communication techniques, manage their behavior and mood in the process of interaction, be an active participant and observer of the communication process. The results of the diagnosis also show an inadequate level of interpersonal communication culture, incapability to make links with an interlocutor. A significant number of respondents revealed an average level of communicative skills (31,43%, 32,94% and 32% respectively). The communicative behavior of respondents is characterized by an inability to coordinate behavior, establish emotionally positive contact with an interlocutor, lack of skills to listen to an interlocutor.

The rest of the respondents do not have communicative skills at all, as evidenced mainly by low indicators (57,14%, 51,76% and 56%) of the control and two experimental groups, respectively.

Therefore, only 8 students (11,43%) of the control group, 13 (15,3%) of the first experimental group and 9 (12%) of the second experimental group showed a high level of the general communicative competence development.

The professionally-oriented foreign language communicative competence was diagnosed with the help of a set of tasks developed by the authors and connected with understanding professional texts, mastering professional vocabulary, performing oral communication and writing creative works on professional subjects. The ability to understand reading, speak in oral and written form, understand an interlocutor was assessed. The obtained results are presented in table 2.

Table 2

Output data of the professionally-oriented foreign language communicative competence development

Group of respondents	Level of development					
	High		Average		Low	
	N	%	N	%	N	%
CG	11	15,71	21	30,00	38	54,29
EG_1	14	16,47	29	34,12	42	49,41
EG_2	12	16,00	23	30,67	40	53,33

As can be seen, the indicators of the professionally-oriented foreign language communicative competence are somewhat better than the previous ones. A high level showed 15,71% of the respondents, 16,47% of the first experimental group and 16% of the second experimental group. Thus, students with a high level of this competence development are able to understand complicated texts with numerous professional terms, fluently communicate in English within any professional topics, creatively approach to writing professional tasks, almost unmistakably use grammatical and lexical constructions of the English language.

However, about half of the respondents of the two experimental and control groups revealed a generally low level of proficiency in professionally-oriented foreign language communication skills (49,41%, 53,33% and 54,29% respectively). These students demonstrated inability to use professional English vocabulary in solving practical problems in oral and written form.

The results of the abovementioned analysis have necessitated the search of the most effective training methods and techniques to improve the level of the communicative competence of masters in foreign economic activity. In the process of selection of such methods and technologies attention was paid to the development of students' motivation, which is achieved through the interaction of students with both group mates and teachers on the principles of cooperation and co-creation. The study of the achievements of scientists [10; 14] confirmed that it is possible to reach by using interactive learning methods such as dialogical-debatable (discussions, disputes, «brain storming», training in cooperation); gaming (business, situation-role games); case studies, student presentations, training projects, solving professional tasks that can be implemented through different forms of learning. In our opinion, these methods contribute to the development of the ability to express own thoughts and views, compare them with the ideas of opponents, persuade other interlocutors.

Furthermore, another effective method to upgrade the level of masters' communicative competence is a dialogue between students and teachers, which has the following forms: question to the audience, commentary, pedagogical advance, «transfer of discussion to activity» (effective in the event of a deadlock in a discussion), «transfer of authority» (a teacher is supposedly detached from participating in the resolution of the situation and conveys his powers to one of the leaders or group outsiders in order to update their potential opportunities), «change of key categories» (implies a teacher's ability to transform into a person who is not tempted, surprised at information heard, an interested listener), «intentional error» (a teacher purposefully makes a mistake that should intensify a discussion, provoke an additional interest, force students to seek new arguments to prove their correctness) etc. [3, pp. 66-75]. To our mind, the use of the above mentioned methods of optimizing dialogical communication not only provides higher level of communicative competence, but also promotes a deep awareness of students about issues related to various aspects of their professional activity.

We also consider a dispute and its types to be effective methods of developing the communicative competence. This includes a «round table» (a conversation involving 5-6 students who share their thoughts both with each other and with the audience); an expert panel meeting («panel discussion» involving 4-6 students with an appointed chairperson, who initially discuss a problem with each other, then offer their position in the form of a message or report to the audience); a forum (discussion in which an «expert group» exchanges views with «audience»); a symposium (discussion in which the participants make reports offering their own opinion, then answer the questions of the audience); debates (discussions based on performances presented by two rival teams, after which the teams respond to questions, listen to objections to their positions etc.); court hearing (discussion simulating a trial) [ibid., p. 75]. It is advisable to implement these teaching methods under the principle «from simple to complex», taking into account the content of the educational material, the level of knowledge of students and their motivation to master the issues of professional activity.

In addition, translation of authentic English texts, compiling vocabulary of professional terms, searching for complementary materials in a foreign language, discussing situations in professional English with the use of different grammatical and lexical constructions, modeling of professional situations through role-playing and business games contributed to both the development of professional knowledge and skills and the improvement of professionally-oriented foreign language communicative competence.

Conclusions and further research directions. In conclusion we should highlight that the contemporary stage of foreign trade relations demand from a professional in foreign economic activities high level of communicative competence, which includes possession of an interpersonal communication technique, flexibility in communication, accessibility, expressiveness and persuasiveness in presenting own views, realization of a democratic style of communication, management of communicative situations, high level of written and spoken language skills, mastering skills of foreign-language professionally-oriented communicative competence. All these skills can be acquired, in our opinion, by means of effective training methods and techniques implemented through modeling professional situations, where masters can cooperate resolving professional tasks.

Further research in this field could be dedicated to designing an e-learning platform with visual materials for discussions, interactive dialogues both in Ukrainian and English as well as forums allowing communication between students studying for master's degree in foreign economic activity and professionals working in public agencies or private companies.

Список використаних джерел

1. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / С.Я. Батышев; [под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова]. – [издание 3-е, переработанное]. – Москва: ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; [за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського]. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.

4. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6. Котлярова Л.Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика обучения иностранным языкам» / Л.Б. Котлярова. – Київ, 1990. – 16 с.

7. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – Москва: ИЦПКС, 2001. – 143 с.

8. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / [за ред. В.І. Лозової]. – Харків: «ОВС», 2006. – 496 с.

9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер – Москва: Педагогика, 1981. – 186 с.

10. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А.М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7. – С. 28–31.

11. Потреба в спілкуванні: методичний посібник [Електронний ресурс] / [розроблена Ю.М. Орловим]. – Режим доступу: http://psm.in.ua/06.aspx-16.html

12. Павленко О.О. Теорія і практика навчання ділової комунікації : монографія / О.О. Павленко. – Київ–Дніпропетровськ: АМСУ, 2003. – 243 с.

13. 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.

14. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун – Київ: СПД Кулінічев Б.М., 2007. – 144 с.

15. Рибалка В.В. Психологічна наука як фактор гуманізації професійної підготовки управлінських кадрів у вищих технічних закладах освіти / В.В. Рибалка // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2000. – № 1. – С. 109–117.

16. 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 мето-

дика професійної освіти» / О.О. Трякіна. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2015. – 358 с.

17. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.

18. Graaf M. Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union / M. Graaf // WCO News. – February 2014. – № 73. – P. 24–25

References

1. Batyshev, S.Ya. In S.Ya. Batyshev & A.M. Novikov (Ed.). (2009). *Professionalnaia pedahohika. Izd. 3-e, pererab.* [Professional pedagogy. 3rd ed., rev.]. [Professional Pedagogy. Izdanie 3-e, pererabotannoe], Moscow, Iz-vo EHGVES, 2009, 456 p. (In Russian).

2. Vitvytska, S.S. (2003). *Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly* [Fundamentals of higher education pedagogy]. Kyiv, Tsentr navchalnoi literatury Publ., 316 p. (In Ukrainian).

3. Volkova, N.P. & Tarnopolskii, O.B. In O.B. Tarnopolskii (Ed.). (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladanni navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling of professional activity in teaching of academic disciplines in higher education], [za zah. ta nauk. red.], Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskyi universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).

4. Dubaseniuk, O.A., Semeniuk, T.V. & Antonova, O.E. (2003). *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti* [Professional training of a future teacher for pedagogical activity]. Zhytomyr, Zhytomyrskyi derzhavnyi pedahohichnyi university Publ., 192 p. (In Ukrainian).

5. Zimniaia, I.A. (2003). *Kliuchevye kompetentnosti* [Key competences], *Vysshee obrazovanie sehodnia* [Higher education today], no. 5, pp. 34-42 (In Russian).

6. Kotliarova, L.B. (1990). *Metodika obucheniia ustnomu professionalnomu obshcheniiu na osnove imitatsionno-delovykh ihr v neiazykovom vuze. Avtoref. kand. ped. nauk* [Methodology for teaching oral professional communication on the basis of simulation games in a non-linguistic university. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kiev, 16 p. (In Russian).

7. Kuzmina, N.V. (2001). *Akmeolohicheskaia teoriia povysheniia kachestva podhotovki spetsialistov obrazovaniia* [Acmeological theory of improving the quality of the training of specialists in education]. Moscow, ITsPKS Publ., 143 p. (In Russian).

8. In V.I. Lozova (Ed.). (2006). *Lektsii z pedahohiky vychshchoi shkoly* [Lectures on higher education pedagogy]. Kharkiv, OVS Publ., 496 p. (In Ukrainian).

9. Lerner, I.Ya. (1981). *Didakticheskie osnovy metodov obucheniia* [Didactic basics of teaching methods]. Moscow, Pedahohika Publ., 186 p. (In Russian).

10. Martynets, A.M. (2003). *Novi pedahohichni tekhnolohii: interaktyvne navchannia* [New pedagogical technologies: interactive learning]. *Vidkrytyi urok* [Open lesson], no. 7, pp. 28-31 (In Ukrainian).

11. In Yu.M. Orlov (Ed.). *Metodyka "Potreba v spilkuvanni"* [Methodology "Need for communication"]. Access mode: http://psm.in.ua/06.aspx-16.html (In Ukrainian).

12. Pavlenko, O.O. (2003). *Teoriia i praktyka navchannia dilovoi komunikatsii* [Theory and practice of business communication training: monograph]. Kyiv-Dnipropetrovsk, AMSU Publ., 243 p. (In Ukrainian).

13. Pavlenko, O.O. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi osvity. Dys. dokt. ped. nauk* [Creation of communicative competence of Customs administration specialists in the system of continuous education. Dok. ped. sci. diss.]. Dnipropetrovsk, 539 p. (In Ukrainian).

14. Pometun, O.I. (2007). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of interactive learning]. Kyiv, SPD B.M. Kulinichev Publ., 144 p. (In Ukrainian).

15. Rybalka, V.V. (2000). *Psykholohichna nauka yak faktor humanizatsii profesiinoi pidhotovky upravlinskykh kadriv u vyshchykh tekhnichnykh zakladakh osvity* [Psychological science as a factor of humanization of professional training of managerial personnel in higher technical educational institutions]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [The theory and practice of social systems management], no. 1, pp. 109-117 (In Ukrainian).

16. Triakina, O.O. (2015). *Pidhotovka mahistriv u haluzi mytnoi spravy na zasadakh mizhnarodnykh profesinykh standartiv mytnykiv. Dys. 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).

17. Khutorskoi, A.V. (2001). *Sovremennaia didaktika* [Modern didactics]. Sankt-Peterburh, Piter Publ., 544 p. (In Russian).

18. Graaf, M. (2014). Communication, integral to the achievements of the European Union Customs Union, WCO News, February 2014, no. 73, pp. 24-25.

Досліджено питання рівня розвитку комунікативної компетентності магістрів у галузі зовнішньоекономічної діяльності як ключового уміння для вирішення проблем, що існують в сучасних умовах світового ринку. Автори зробили оцінку рівня розвитку як загальної комунікативної компетентності, так і професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності в магістрів у галузі зовнішньоекономічної діяльності. Результати цього аналізу виявили низький рівень володіння комунікативними засобами в респондентів, а також головним чином мінімальний рівень розвитку професійно орієнтованих іншомовних вмінь. На підставі проведеного дослідження автори запропонували низку методів розвитку та підвищення рівня комунікативної компетентності магістрів у галузі зовнішньоекономічної діяльності, зокрема інтерактивні методи навчання, такі як обговорення, дебати, «мозкова атака», навчання у співпраці, ділові та ситуаційно-рольові ігри, тематичні дослідження тощо, як українською, так і англійською мовами.

Ключові слова: комунікативна компетентність, магістри у галузі зовнішньоекономічної діяльності, професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність, методи навчання, оцінка, аналіз.

Исследована проблема уровня развития коммуникативной компетентности магистров в области внешнеэкономической деятельности как ключевого умения для решения проблем, существующих в современных условиях глобального рынка. Авторы провели оценку степени владения магистрами как общей коммуникативной компетентностью, так и профессионально ориентированной коммуникативной компетентностью в иностранном языке. Результаты этого анализа выявили низкий уровень владения респондентами коммуникативными средствами, а также в основном минимальный уровень владения профессионально ориентированными навыками общения на иностранных языках. Основываясь на проведенном исследовании, авторы предложили различные методы развития и повышения уровня коммуникативной компетентности магистров в области внешнеэкономической деятельности, в частности интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, дебаты, «мозговой штурм», обучение в сотрудничестве, деловые и ситуационно-ролевые игры, тематические исследования и другие, как на английском, так и на украинском языках.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, магистры в области внешнеэкономической деятельности, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность в иностранном языке, методы обучения, оценка, анализ.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-204-210

УДК 811.111:378

О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

Н.А. ЧЕРНЯК,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

С.Д. СТОРОЖУК,
старший викладач кафедри прикладної лінгвістики та методики навчання іноземних мов Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ЯК ВИД АНГЛОМОВНОГО ЗАНУРЕННЯ НА МОЛОДШИХ КУРСАХ НЕМОВНИХ ВИШІВ

Розглянуто англомовні курси («Основи психології та педагогіки» і «Мовна модель сучасної ділової комунікації»), що були розроблені як курси дисциплін гуманітарного циклу для студентів немовних спеціальностей (економістів) першого та другого років навчання. Ці курси використовуються здебільшого як вибіркові і призначені для студентів, які з початку навчання у ВНЗ володіють загальновживаною англійською мовою на передсередньому/середньому рівні (B1+/B2). Викладання подібних курсів розглядається як одна з форм англомовного занурення, що впроваджується не на просунутому, як зазвичай, а на ранньому етапі навчання у немовному виші. Аналізуються три можливі види організації подібних курсів: як повне або як помірне і часткове занурення.

Ключові слова: англомовні курси дисциплін гуманітарного циклу, немовний ВНЗ, перші роки навчання у немовному виші, англомовне занурення, повне занурення, помірне та часткове занурення.

Постановка проблеми. В цей час все більше і більше уваги приділяється доброму володінню випускниками немовних вишів іноземною мовою (в першу чергу, англійською) для професійного спілкування. Це пов'язано з тим, що саме на цих випускників значною мірою покладається завдання європейської та світової інтеграції України – економічної, наукової, промислової, освітньої, політичної та ін., – яка не може бути реалізованою, якщо люди, безпосередньо задіяні у її реалізації, не будуть достатньою мірою підготовленими для іншомовного професійного спілкування на міжнародній арені, зокрема не володітимуть англійською мовою як «планетарною» мовою міжнародного професійного спілкування [9].

Для вирішення цієї проблеми у немовних вишах України впроваджуються різноманітні інноваційні підходи до навчання англійської мови для професійного спілкування. Одним з таких підходів, який набуває все більшого розповсюдження та популярності, є розробка англомовних курсів для викладання різних вишівських дисциплін не рідною мовою студентів, а англійською, що забезпечує так зване *інтегроване навчання* [12] – паралельне оволодіння тими, хто навчається, тією або іншою дисципліною вишівського циклу і суттєве удосконалення опанування ними англійської мови.

Метою цієї статті є аналіз теоретичних засад та практичної реалізації двох розроблених нами англомовних курсів («*Основи психології та педагогіки*» і «*Мовна модель сучас-*

© *О.Б. Тарнопольський, Н.А. Черняк, С.Д. Сторожук, 2017*

ної ділової комунікації»), що були створені як курси дисциплін гуманітарного циклу для студентів немовних спеціальностей, перш за все, майбутніх економістів першого та другого років навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Методику викладання різних немовних навчальних дисциплін у середній або вищій школі не рідною мовою учнів або студентів, а тією іноземною мовою, якою ці учні або студенти мають оволодіти, було вперше розроблено у Канаді, і вона отримала назву іншомовного *занурення* [5; 6; 8]. Зараз цей підхід широко розповсюджений у всіх розвинутих країнах, наприклад, у багатьох європейських університетах викладання (хоча б частини навчальних дисциплін) нерідко ведеться не мовою держави, де знаходиться університет, а англійською мовою. В останнє десятиріччя англомовне занурення у вишівському навчанні почало досить активно досліджуватися, розроблятися та впроваджуватися у немовних ВНЗ України [1; 2; 3].

При цьому занурення може бути *повним* (*total* або *plain immersion* [11]), коли увесь курс ведеться виключно англійською мовою без будь-якого звертання до рідної мови тих, хто навчається. Але воно також може бути *частковим* (*partial immersion* [10]), коли спочатку в навчальному процесі іноземна мова вживається разом з рідною, щоб полегшити розуміння, причому остання поступово витісняється першою, зовсім зникаючи на більш просунутих стадіях. Існує і *помірне* занурення (*sheltered immersion* [7]), коли протягом усього курсу викладання немовної дисципліни іноземною мовою не відмовляються від обмеженого використання рідної мови як «полегшувача» розуміння занадто складної інформації, що подається виучуваною мовою. Нарешті, у вітчизняній методиці [1; 3] розроблені ще більш полегшені види *підготовчого* та *попереднього* занурення, які слугують для підготовки тих, хто навчається, переходу до більш складних для студентів курсів помірного, часткового і, нарешті, повного занурення.

При цьому в єдиній у вітчизняній науці фундаментальній монографії з питань впровадження англомовного занурення у процес викладання немовних (зокрема, професійних) дисциплін у немовних ВНЗ України [3] стверджується, що його неможливо проводити в перші два роки навчання. Це пов'язано з недостатньою обізнаністю студентів у своїй майбутній професії, що викличе накладання мовних труднощів на змістовні, а головне, з тим, що на початку навчання у ВНЗ майже ніхто з учорашніх школярів не володіє загальновживаною англійською мовою на достатньому для початку англомовного занурення рівні – B1+/B2. Тому пропонується перші два роки навчання у виші навчати англійської мови в курсі цієї мови через зміст майбутньої спеціальності [4], готуючи до наступного занурення у курсах спеціальних дисциплін, а на третьому році навчання проводити або підготовче занурення у мовному курсі [1], або помірне занурення в одному з курсів професійних дисциплін [2]. Це дасть можливість впроваджувати часткове занурення в курсах спеціальних дисциплін на четвертому році навчання і повне занурення на останньому, п'ятому, році [3].

Але за роки, які минули після того, як наведені положення були висунуті, мала місце дуже важлива зміна щодо англомовної підготовки студентів, які вступають на І курс немовного ВНЗ. Як і раніше, вони ще досить мало обізнані у своїй майбутній професії, що не дозволяє впроваджувати англомовне занурення у курсах дисциплін, які безпосередньо на неї орієнтовані, у перші два роки навчання. З іншого боку, з'явилося чимало студентів, які вступають до вишу з досить високим рівнем володіння англійською мовою: B1, B1+ або навіть B2. Це пов'язано з тим, що в останні декілька років усвідомлення необхідності високого рівня володіння цією мовою все більше поширюється у суспільстві, призводячи до значно більш ретельного її вивчення ще в шкільні роки значною частиною молоді.

У результаті виникає ситуація, у якій, з точки зору англомовної підготовки певної, і чималої, частини студентів-першокурсників, англомовне занурення можна було б починати вже в перші два роки навчання у ВНЗ. Було б нераціонально не скористатися цією ситуацією для найскорішого впровадження цього потужного і ефективного засобу опанування виучуваної мови, прилаштовуючи засіб, що розглядається, до умов викладання в перші два роки вишівської підготовки. Саме виходячи з цих міркувань були розроблені два англомовних курси «Основи психології та педагогіки» для першого року навчання у немовному виші і «Мовна модель сучасної ділової комунікації» для другого року навчання, які надалі розглядаються у цій статті.

Виклад основного матеріалу. Обидва названих курси розроблялися в Університеті імені Альфреда Нобеля, Дніпро і призначалися для студентів економічних спеціальностей, перш за все, спеціальності «Міжнародні економічні відносини». Курси створювалися згідно з такими вихідними положеннями:

1. Враховуючи, що студенти перших двох років навчання у немовному виші ще досить мало обізнані у своїй майбутній професії, англомовні курси для майбутніх економістів у цей період не можуть бути курсами суто економічних дисциплін, щоб не накладати мовні труднощі на неабиякі труднощі предметного змісту. З іншого боку, слід взяти до уваги, що до підготовки майбутніх економістів у перші роки навчання обов'язково входять дисципліни гуманітарного циклу, опанування яких не потребує спеціальних попередніх знань. Саме серед таких дисциплін слід обирати, починаючи розробляти англомовні курси для I або II року підготовки студентів економічного напрямку.

2. Хоча, як було сказано вище, студентів, які починають навчання у виші з досить високим рівнем англомовної підготовки, досить багато (особливо серед майбутніх економістів), але таку підготовку мають далеко не всі. Тому не всі можуть навчатися на англомовних курсах, тобто вони мають бути *вибірковими*.

Перших з таких розроблених англомовних вибіркових курсів для першого року навчання студентів спеціальності «Міжнародні економічні відносини» був курс «Основи психології та педагогіки» з 15 академічних годин лекцій і 15 годин практичних/семінарських занять.

Саме цей курс був обраний ще й тому, що першокурсники мають певні уявлення про психологію як науку ще зі шкільних дисциплін, тобто в них є базова понятійна база і змістові предметні труднощі не будуть накладатися на труднощі мовні. Крім того, до гуманітарного циклу дисциплін, які зазвичай вивчаються студентами спеціальності, що розглядається, основи психології включаються обов'язково, оскільки різні переговори на міжнародному рівні є невід'ємною частиною діяльності економіста-міжнародника, а для їх успішного проведення потрібні знання психології спілкування і взаємовідносин. Але наш курс був розширений за межі психології комунікації і психології людських відносин знаннями щодо психології навчання і базових понять педагогіки, щоб полегшити першокурсникам досягнення високих результатів навчання у вищій школі. Відповідно до курсу було включено таку тематику:

1. Psychology as a science and its subject, branches of psychology and its principal modern theories.
2. Psychology of thinking, consciousness and subconsciousness, psychological settings, psychology of creativity.
3. Psychology of memory, retention and forgetting.
4. Psychology of emotions and feelings, motivation.
5. Psychology of human activities and human learning, attention, perception and imagination.
6. Psychological laws of structuring one's communication and personal relationships with the environment and people around to attain one's personal goals.
7. Pedagogy as a science and its subject, branches of pedagogy and its principal modern theories.
8. Principles of didactics.
9. Organizing one's own learning to achieve the best results.

Мабуть, саме завдяки такому розширенню предметного змісту англомовного курсу у 2015–2016 н.р., коли він вперше викладався як вибірковий, на нього записалося значно більше студентів, ніж очікувалося (41 замість очікуваних 15–20), тому що вивчати його забажали не тільки першокурсники спеціальності «Міжнародні економічні відносини», але й студенти I року навчання з майже всіх інших спеціальностей, за якими готують майбутніх фахівців в Університеті імені Альфреда Нобеля: маркетологи, фінансисти, юристи, політологи, філологи та ін.

Курс був побудований як звичайні університетські курси теоретико-практичного спрямування, в яких кожна тема спочатку обговорюється на лекції, а потім розробляється на практичному занятті, що проводиться за схемою семінару. Студенти не тільки дають розгорнуті відповіді на запитання викладача, але й готують презентації за кожною з тем (кож-

ний студент протягом курсу повинен зробити одну-дві презентації), в яких не просто висвітлюють зміст того чи іншого аспекту теми, розглянутої на лекції, але й доповнюють почуте великим обсягом додаткової інформації, самостійно знайденої в англомовному Інтернеті (такий самостійний інтернет-пошук при підготовці до презентацій і, взагалі, до семінарів є обов'язковим). Наразі розробляється методика, згідно з якою проведення семінарів буде ще включати студентські «майстерні» (*workshops*), які вимагають від того, хто проводить «майстерню», організувати спільну роботу групи над виконанням якогось творчого практичного завдання за темою із загальногруповим обговоренням результатів виконання. Розробляється також методика виконання студентами проектних завдань за тематикою курсу.

Курс завершується написанням кожним студентом (в аудиторії, а не як домашнє завдання) англомовного есе обсягом 400–500 слів за однією з опрацьованих тем. Тему есе для кожного зі студентів обирає викладач і написання має здійснюватися експромтом, тобто без будь-якої попередньої підготовки, крім звичайного повторення усього матеріалу курсу перед заліковим заняттям.

Зрозуміло, що всі перелічені види роботи виконуються англійською мовою, тобто курс побудований так, щоб дозволити проводити на його основі повне занурення. В той же час викладач має можливість і під час лекцій, і під час семінарів давати окремі пояснення, тлумачити окремі лексичні одиниці (здебільшого терміни) рідною мовою студентів, щоб полегшити їм засвоєння матеріалу. Таке обмежене використання рідної мови може проводитися або лише на початку курсу (часткове занурення – див. вище) або протягом усього його проходження (помірне занурення). Практика довела, що саме останній вид занурення є найбільш раціональним на етапі навчання, який розглядається (перший рік у ВНЗ).

Другий англомовний вибірковий курс «Мовна модель сучасної ділової комунікації» був призначений для студентів другого року навчання спеціальності «Міжнародні економічні відносини», і, як і вищерозглянутий курс, був розрахований на 15 академічних годин лекцій і 15 годин практичних/семінарських занять.

На відміну від курсу «Основи психології та педагогіки», курс був суто авторським і не входив до переліку гуманітарних дисциплін, що зазвичай викладаються майбутнім економістам-міжнародникам. Його важливість для них полягає в тому, що, як вже зазначалося, представникам цієї професії дуже часто доводиться займатися міжнародними контактами. Природно, що такі контакти практично завжди проводяться англійською мовою. Тому майбутнім випускникам необхідно розуміти: роль та особливості англійської мови як мови міжнародного професійного спілкування, у яких варіантах англійської мови може відбуватися таке спілкування, яких норм етикетної комунікативної поведінки необхідно дотримуватися у цьому спілкування, які правила та особливості проведення ділових презентацій, ділових переговорів, ділових телефонних розмов англійською мовою тощо. Відповідно до курсу, що розглядається, було включено таку тематику:

1. International languages of business communication and the role of English as a planetary language of business communication.
2. World Englishes and differences between English as an international language and English as a lingua franca.
3. The impact of World Englishes, English as an international language and English as a lingua franca on international business communication.
4. British and American Business English in international business communication.
5. Language etiquette in intercultural business communication conducted in English.
6. Behavioural etiquette in intercultural business communication conducted in English.
7. Business negotiations in English in intercultural context.
8. Business presentations in English in intercultural contexts.
9. Business telephoning in English in intercultural contexts.

Такий тематичний зміст вибіркового курсу міг бути дійсно корисним та цікавим перш за все для майбутніх економістів-міжнародників, тому природним є, що на практиці на нього записуються лише студенти другого року навчання саме цієї спеціальності і саме у запланованій кількості – 16–20 осіб.

Курс «Мовна модель сучасної ділової комунікації» був побудований і проводився так само, як попередній курс «Основи психології та педагогіки», і для нього також зараз розро-

бляється методика впровадження студентських «майстерень» та проектної роботи проведення семінарських занять. Але практика довела, що на відміну від попереднього курсу в перший рік навчання у ВНЗ, курс другого року навчання, який розглядається, може проводиться вже не як помірне, а як часткове занурення, коли до допомоги рідної мови викладач звертається лише на початку викладання курсу, а потім вона повністю зникає. А це, в свою чергу, створює можливість для переходу до повного англомовного занурення у курсах спеціальних (безпосередньо пов'язаних з майбутньою професією) дисциплін вже з третього року навчання, а не з п'ятого, як стверджувалася у нашій попередній праці [3]. Внаслідок того, що до третього року навчання студенти вже мають достатню поняттійну базу в галузі своєї майбутньої професії, щоб бути спроможними вивчати курси спеціальних дисциплін англійською мовою, а, головне те, що попереднє помірне та підготовче занурення достатньо підготувало їх у мовному та психологічному плані до сприйняття курсу повного англомовного занурення.

Висновки та перспективи подальших розробок. З вищенаведеного робимо висновок, що, якщо студенти вступають до немовного вишу з рівнем володіння загальновживаною англійською мовою не нижче B1+/B2, то починати з ними англомовне занурення у курсах немовних дисциплін гуманітарного циклу можна вже з першого року навчання – спочатку через помірне занурення, а з другого року навчання – через часткове занурення. Це дозволить впроваджувати повне занурення у курсах спеціальних (безпосередньо пов'язаних з майбутньою професією) дисциплін вже з третього року навчання, тим самим значно оптимізуючи, інтенсифікуючи та прискорюючи процес оволодіння студентами англійською мовою професійного спілкування, доводячи рівень володіння нею до найвищого рівня (C1 або навіть C2). Звичайно, такий підхід може бути реалізованим лише з тими студентами, які вже вступили до вишу з досить високим рівнем володіння англійською мовою (вищевказаним рівнем B1+/B2). Що ж стосується інших студентів, які не мають високого рівня опанування англійської мови до навчання у ВНЗ, то з ними також можна проводити англомовне занурення, але значно пізніше, використовуючи схему, запропоновану в наших попередніх розробках [3].

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є вдосконалення існуючих та розробка нових англомовних курсів для немовних вишів.

Список використаних джерел

1. Виселко А.Д. Формування англомовної компетентності майбутніх економістів-міжнародників в продуктивних видах мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / А.Д. Виселко. – Київ, 2015. – 22 с.

2. Корнєва З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / З.М. Корнєва. – Київ, 2006. – 21 с.

3. Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко. – Дніпропетровськ: ДУЕП, 2008. – 236 с.

4. Brinton D.M. Content-based second language instruction / D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche. – New York: Newbury House Publishers, 1989. – 241 p.

5. Clark K. The design and implementation of an English immersion program / K. Clark. // The ABC's of English immersion: A teacher guide. – Washington, DC: Center for Equal Opportunity, 2000. – 44 p.

6. Cummins J. Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion [Electronic resource] / J. Cummins. – 2000. – Access mode: http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html.

7. Cummins J. Instructional conditions for trilingual development / J. Cummins. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2001. – No. 4, 1. – P. 61–75.

8. French immersion: Process, product and perspectives / Compiled by S. Rehorick and V. Edwards. – The Canadian Modern Language Review, 1994. – 428 p.

9. Graddol D. English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language' / D. Graddol. – British Council 2006. – 128 p.

10. Holobow N. Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds / N. Holobow, F. Genesee, W. Lambert, J. Gastright, M. Met // Applied Psycholinguistics. – 1983. – No. 8. – P. 137–152.

11. Johnstone R. Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research [Electronic resource] / R. Johnstone. – 2002. – Access mode: http://www.scilt.stir.ac.uk.

12. Spanos G. On the integration of language and content instruction / G. Spanos // Annual Review of Applied Linguistics. – 1990. – No.10. – P. 227–240.

References

1. Vyselko, A.D. (2015). *Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv-mizhnarodnykiv v produktyvnykh vydakh movlennevoi diialnosti. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formulation of English-speaking competence in economical activities in the productive activities of the movers and dowers. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 22 p. (In Ukrainian).

2. Korneva, Z.M. (2006). *Metodyka navchannia maibutnikh ekonomistiv anhliiskoho dilovoho movlennia na osnovi tekhnolohii zanurennia. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Methodology for the training of future economists of English business broadcasting on the basis of technology of immersion. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 21 p. (In Ukrainian).

3. Tarnopolskii, O.B., Momot, V.E., Kozhushko, S.P. and others. In O.B. Tarnopolskii, V.E. Momot & S.P. Kozhushko (Eds.). (2008). *Metodika anhloiazychnoho pohruzheniia v obuchenii anhliiskomu yazyku i spetsialnym distsiplinam v ekonomicheskikh vuzakh* [The technique of English-speaking immersion in teaching English and special subjects in economic institutions of higher learning]. Dnipropetrovsk, DUEP Publ., 236 p. (In Russian).

4. Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M.B. (1989). Content-based second language instruction. New York, Newbury House Publishers, 241 p.

5. Clark, K. (2000). The design and implementation of an English immersion program. The ABC's of English immersion: A teacher guide. Washington, DC, Center for Equal Opportunity Publ., 44 p.

6. Cummins, J. (2000). Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion. Access mode: http://www.itechilearn.com/cummins/immersion2000.html.

7. Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, no. 4.1, pp. 61-75.

8. Rehorick, S. & Edwards, V. (Eds.). (1994). French immersion: Process, product and perspectives. The Canadian Modern Language Review, 428 p.

9. Graddol, D. (2006). English next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'. British Council, 128 p.

10. Holobow, N., Genesee, F., Lambert, W., Gastright, J. & Met, M. (1983). Effectiveness of partial French immersion for children of different social class and ethnic backgrounds. Applied Psycholinguistics, no. 8, pp. 137-152.

11. Johnstone, R. (2002). Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research. Access mode: http://www.scilt.stir.ac.uk.

12. Spanos, G. (1990). On the integration of language and content instruction. Annual Review of Applied Linguistics, no. 10, pp. 227-240.

В статье рассматриваются предлагаемые англоязычные курсы («Основы педагогики и психологии» и «Языковая модель современной деловой коммуникации»), разработанные как курсы дисциплин гуманитарного цикла для студентов неязыковых специальностей (экономистов) первого и второго года обучения. Разработанные курсы используются главным образом как выборочные и предназначены для студентов, которые к началу обучения в вузе уже владеют общеупотребительным английским языком на предсреднем/среднем уровне (B1+/B2). Преподавание подобных курсов

рассматривается как одна из форм англоязычного погружения, которая внедряется не на продвинутом, как обычно, а на раннем этапе обучения в неязыковом вузе. Анализируются три возможные формы организации подобных курсов: как полное или как щадящее и частичное погружение.

Ключевые слова: англоязычные курсы дисциплин гуманитарного цикла, неязыковой вуз, первые годы обучения в неязыковом вузе, англоязычное погружение, полное погружение, щадящее и частичное погружение.

The article discusses two courses taught in English («The Fundamentals of Psychology and Pedagogy» and «The Language Model of Contemporary Business Communication») developed as courses of disciplines of the humanitarian cycle for tertiary students of non-linguistic majors – primarily, future economists – in their first and second years of university studies. The developed courses are mostly used as optional ones and are designed for students who by the beginning of their university studies have already reached the pre-intermediate/intermediate level (B1+/B2) in their command of General English. Teaching such courses is considered as one of the forms of English immersion introduced not at the advanced (as usual) but at the early stage of studies at non-linguistic tertiary educational institutions. Three possible varieties of such courses are analyzed: those of total immersion and those of sheltered and partial immersion.

Key words: courses of disciplines of the humanitarian cycle taught in English, non-linguistic tertiary educational institutions, early years of studies at non-linguistic tertiary educational institutions, English immersion, total immersion, sheltered and partial immersion.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-211-217

УДК 378.1(478)

І.М. ФЕДНОВА,
магістрант кафедри педагогіки та психології,
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто поняття «психологічної готовності», акцентовано увагу на видах структурних компонентів «психологічної готовності» до навчання у вищій школі студентів-іноземців. Зазначено основні адаптаційні проблеми студентів-іноземців, що стають на заваді високих показників психологічної готовності до навчання, а отже, і ефективній підготовці висококваліфікованих кадрів. Також наведено деякі заходи щодо підвищення якості знань іноземних громадян.

Ключові слова: п*сихологічна готовність, студент-іноземець, навчання у вищій школі, адаптація.*

Постановка проблеми. Трансформація освітнього ринку України, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір, поглиблення міжнародної співпраці є стратегічними завданнями Національної доктрини розвитку освіти в Україні до 2021 р. Підвищення якості рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та вирішення соціальних проблем суспільства. Для цього навчальні заклади всіх рівнів мають сприяти міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, вдосконаленню підготовки фахівців для зарубіжних країн [1].

Наша країна має значний досвід підготовки іноземних студентів, проте інтенсивна інтернаціоналізація освіти протягом останніх десятиліть, зростання ролі міжнародного співробітництва в сучасній освіті зумовили актуалізацію такого напряму діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів (ВНЗ) [2, с.5].

Не втрачає актуальності і питання дослідження психологічної готовності студентів-іноземців до навчання у вищій школі. Готовність до навчання студента-іноземця допомагає успішно виконувати йому свої студентські обов'язки, правильно застосовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і мати змогу адаптуватися до появи непередбачених обставин та перешкод. Що, у свою чергу, є передумовою професійної підготовки висококваліфікованого фахівця.

Аналіз останніх досліджень. Проблему готовності науковці досліджують ще з середини XIX ст. Сучасні праці належать Н.Б. Булгаковій, О.В. Віховій – дослідження проблем підготовки іноземних студентів до навчання в технічних університетах; Н.О. Зінонос – використання принципів адаптивної системи навчання, фреймових технологій; В.І. Тарасенко – формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів в умовах міжпредметної координації; Т.А. Шмоніній – виявлення педагогічних умов природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів; Ху Жунсі – дослідження соціальної адаптації студентів до культурно-освітнього середовища ВНЗ та ін. [3–7].

Шукаючи шляхи підвищення ефективності навчання іноземних студентів, загалом, науковці роблять висновки, що успішній підготовці висококваліфікованих фахівців сприяє подолання проблеми адаптації студентів-іноземців до нових умов навчання і життя. Актуальність цієї проблеми визначається завданнями подальшого вдосконален-

© *І.М. Феднова, 2017*

ня методики підготовки іноземних громадян у навчальних закладах України, особливо на початковому етапі навчання.

Формулювання мети. Мета статті – розкриття сутності поняття «психологічна готовність» та дослідження особливостей психологічної готовності студентів-іноземців до навчання у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Зацікавленість іноземців навчанням в українських ВНЗ підтверджується зростанням кількості таких студентів. Так, станом на початок 2015/2016 н. р. кількість іноземних студентів в Україні становила 633 913, а в 2016/2017 н.р. – 64 066 студентів з 147 країн. За останній рік зросла і кількість ВНЗ, що приймають іноземних студентів, більш ніж на 20% (2015/2016 н.р. – 185 ВНЗ, 2016/2017 н.р. – 228 ВНЗ) [8].

Користуються популярністю в іноземних студентів медичні й технічні спеціальності, а також навчання за програмою подвійного диплома про вищу освіту міжнародного зразка. За кількістю іноземних студентів лідирують університети Харкова, Києва, Одеси та Львова. Щодо географії, то найбільше в Україні навчається іноземних громадян із Азербайджану (14,5%), Індії (12,1%), Туркменістану (10,2%). А також із Марокко, Грузії, Нігерії, Йорданії та ін. [8].

«Студенти-іноземці» – це всі іноземні громадяни, хто приїхав до України на навчання з-за кордону й навчається в українських вищих і середніх спеціальних навчальних закладах (університетах, інститутах, академіях, коледжах, технікумах та училищах) [2, с.38]. При дослідженні нашу увагу було зосереджено на студентах-іноземцях ВНЗ, які не є громадянами України й здобули попередню освіту мовою, відмінною від мов навчання в Україні, тобто потребують вивчення мови навчання в Україні. Хоча, до цієї групи належать також слухачі підготовчих відділень ВНЗ, стажисти та аспіранти.

Існують різні погляди провідних фахівців на обґрунтування поняття «готовність». Більшість авторів пояснюють готовність через сукупність мотиваційних, ціннісних, пізнавальних, креативних, емоційних і вольових якостей особистості, загальний психологічний та фізіологічний стан, що забезпечують спрямованість особистості на виконання певних дій та можливість їх успішного виконання.

Психологічна готовність студента до навчання у вищій школі – це підсумок всього його попереднього розвитку. Вона передбачає достатній рівень інтелектуального розвитку, рівень розвитку пізнавальних процесів, а також сформованість певних якостей особистості. У психологічній готовності до професійного навчання можна виокремити *загальну* та *спеціальну* готовність [9, с. 129–133].

У рамках теоретичного аналізу можна виділити два підходи до трактування феномена «психологічної готовності» людини: функціональний та особистісний, тобто, крім готовності як психічного стану, існує і виявляється готовність як стійка характеристика особистості, позначена поняттями: «підготовленість» і «тривала (стійка) готовність».

Тривала готовність являє собою структуру, до якої входять: позитивне ставлення до майбутньої професії; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивація, необхідні знання та вміння; стійкі професійно важливі особливості психічних процесів.

Наприклад, структура психологічної готовності студента-іноземця до вступу у ВНЗ представлене *емоційною, мотиваційною та комунікативною* складовими, рівень сформованості яких дозволяє прогнозувати успішність і якість подальшого розвитку випускників. Діагностика рівня емоційної, мотиваційної та комунікативної складових є валідним інструментом для визначення психологічної готовності випускника до вступу до вишу і подальшого прогнозування розвитку навчальної діяльності студента. [10, с. 160].

На цьому етапі досліджень виділяють три теоретичних підходи до вивчення психологічної готовності, що не виключають один одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність готовності:

– *особистісний* (Е.А. Антонов. А.В. Вєдєнов, А.Г. Ковальов, П.П. Платонов);

– *функціональний* (Н.Д. Левітов, Л.С. Нерсесян, Г.М. Гаєва), враховується стан психічних функцій;

– *комплексний* (Ф. Генов), враховується мобілізаційна готовність.

В.А. Деркач розглядає готовність як основу не тільки здійснення діяльності, але і її вдосконалення. Крім того, науковець стверджує, що психологічна готовність виконує деяку за-

побіжну від стресу функцію, і звертає увагу на те, що в разі несформованості психологічної готовності або низького її рівня неминучий стрес із негативними наслідками [11].

Тож проблема готовності актуальна в будь-якій професійній діяльності і пов'язана з психологічним забезпеченням професійного відбору, підготовки і перепідготовки кадрів, що передбачає дослідження і розвиток відповідних установ, здібностей і навичок.

Потрібно зауважити, що до структури готовності різні дослідники включають понад сорок різних компонентів. Це свідчить лише про неоднорідність цього особистісного утворення та його багаторівневий характер. Розгляд критеріїв та показників видів готовності до навчання, аналіз наукового доробку з цієї проблеми уможливлює обґрунтування сутності досліджуваного поняття. Таким чином, погоджуємося з О.А. Гнатюк, що готовність студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах – це системне цілісне особистісне утворення, що забезпечує успішну діяльність в іншомовному соціокультурному просторі в умовах технічного ВНЗ та зумовлено рівнем розвитку та ефективною мобілізацією всіх психофізіологічних систем, ступенем сформованості всебічно освіченої, професійно компетентної, творчої особистості [12].

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє сформувати комплекс аспектів, що необхідні для досягнення ефективної готовності студентів-іноземців до навчання у ВНЗ України. Види структурних компонентів готовності студентів-іноземців до навчання у вищій школі наведені на рис.1. [12].

Рис. 1. Види структурних компонентів готовності студентів-іноземців до навчання у вищій школі

1. *Позитивна мотивація студентів*. Мотивацію можна розглядати як внутрішню, так і зовнішню. Зовнішню мотивацію формують чинники, пов'язані з ВНЗ (престижність ВНЗ, спеціальності, майбутньої професії; повага, страх, цікавість до викладача та певної дисципліни; бажання отримати високі бали чи страх бути відрахованим; бажання (інтерес) до спілкування з одногрупниками) та особисті: родинні традиції, вимоги; наслідування авторитету.

Для впливу на внутрішню мотивацію необхідно звернути увагу, наскільки студент має жагу до знань, прагне пошуку новизни, прагне до самоствердження та влади; чи присутні вольові риси характеру та відповідальності.

2. *Урахування адаптаційних, психологічних та інтелектуальних властивостей особистості й менталітету*. Адаптаційна готовність має багато напрямів і становить особливий інтерес для дослідження. Адаптаційний період проходять всі студенти вишів, але особливим цей процес є для іноземців.

По-перше, прибувши в іншу країну людина проходить психологічну адаптацію, оскільки вона покидає дім, родину; призвичаюється до самостійності, самоефективності. Відбувається

трансформація її світогляду, ефективність якої залежить від емоційності, сором'язливості чи рішучості, кмітливості, рівня тривожності. До показників психологічної адаптації також можемо зарахувати вміння взаємодії з людьми – спілкування та самосвідомість.

По-друге, поряд з психологічною адаптацією іноземні студенти більш гостро переносять фізіологічну адаптацію: залежно від віддаленості країни фізіологічна система людини повинна пристосуватися до клімату, часового поясу, екологічних факторів, продуктів харчування, що, у свою чергу, вплине на її працездатність, зовнішній вигляд, стан здоров'я.

До адаптаційної готовності також належать соціальна адаптація (задоволення потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, приналежність до певної соціальної групи; толерантність); академічна, культурна та правова адаптації.

Сьогодні кожен ВНЗ має свої особливості у формах і методах викладання дисциплін та контролю знань, організаційно-виховній роботі, а якщо мова йде про іншу країну, то така академічна адаптація вимагає більше часу та зусиль.

Студентам зі східних чи африканських країн, іншої культури, віросповідання доводиться вивчати, звикати, приймати нове етнокультурне середовище, традиції, тобто проходити культурну адаптацію. Також, перебуваючи на території іншої країни, кожен повинен ознайомитися із чинним законодавством та правилами цієї держави, поважати і дотримуватися їх (правова адаптація).

Норвезький дослідник С. Лисгаарда вважає, що процес адаптації до нової культури відбувається згідно з U-подібною кривою («культурний шок») [13]. На думку науковця, якщо розглядати в параметрах часу рівні пристосування, адаптацію та благополуччя того, хто тимчасово перебуває в іншій країні, U-подібна крива демонструє, що спочатку задоволеність та благополуччя поступово знижуються, проте потім зростають знову. Іншими словами, мігранти під час адаптації до нової культури проходять три фази: першу характеризують ентузіазмом та підвищеним настроєм; другу – фрустрацією, депресією та відчуттям зніяковілості (власне «культурний шок»); у третій фазі ці відчуття переходять у впевненість і задоволення. Отже, культурний шок виникає, перш за все, в емоційній сфері особистості, проте найважливішу роль відіграють і такі соціальні чинники, як непристосованість та неприйняття нових звичаїв, стилю поведінки і спілкування тощо.

3. *Теоретична готовість із когнітивно-сегматичним компонентом*. У процесі підготовки до вступу у ВНЗ та навчанні теоретичну готовність визначаємо за критерієм змісту, обсягу та якості знань.

Оволодіння українською мовою як «робочою» мовою, як засобом спілкування для подальшого навчання у ВНЗ України за обраною спеціальністю; як засобом ознайомлення з українськими країнознавчими реаліями.

Дослідження науковців засвідчують, що значна частина іноземних студентів (30–50%), приїжджаючи до України, не мають мовної підготовки; якщо ж на момент приїзду до країни вони можуть читати зі словником, то не сприймають усне мовлення. І, на жаль, лише 10% – вільно володіють мовою [13].

О. Тихоновський наводить етапи соціокультурної адаптації, де мовна підготовка стоїть на першому місці: подолання мовного бар'єра; входження у студентське середовище; засвоєння основних норм колективу; вироблення стилю поведінки; формування сталого позитивного ставлення до майбутньої професії [14, с. 132–134].

Для підвищення якості знань іноземних громадян Л. Муц обґрунтовує застосування технологій навчальної системи e-learning. Переваги цієї системи:

– свобода доступу – студент має можливість доступу через мережу Інтернет до електронних курсів, підручників, завдань із будь-якого місця, де є вихід до Глобальної інформаційної мережі;

– можливість навчання студента-іноземця за індивідуальним планом відповідно до власних можливостей і потреб;

– можливість консультації із викладачем у процесі виконання завдання, особливо якщо на початковому етапі виникають труднощі перекладу;

– об'єктивна методика оцінки знань, набутих у процесі навчання (технології системи e-learning дозволяють виставляти чіткі критерії, за якими оцінюються знання, отримані в процесі навчання);

– гнучкість навчання (тривалість і послідовність вивчення теми, розділу тощо студент-іноземець обирає самостійно, адаптуючи таким чином процес навчання під свої можливості);

– можливості професійно-інтелектуального розвитку як для студентів-іноземців, так і для викладачів, що залучені до роботи із ними, адже студенти і викладачі розвивають навички та знання відповідно до новітніх сучасних технологій);

– своєчасність оновлення навчальних матеріалів, що подані в електронних курсах тощо.

Технології e-learning мають великий дидактичний потенціал у системі мовної підготовки іноземних студентів на всіх етапах навчання. Вони сприяють кращій адаптації іноземних студентів до іншомовного та інокультурного середовища, а також кращому опануванню обраного фаху [15].

4. *Практична готовність із процесуально-діяльнісним компонентом*. Оцінюється така готовність за мовно-комунікативними якостями (лексико-граматичні уміння, прагматичний та предметно-мовний критерії); організаційними якостями (морально- та особистісно-ділові); операційними якостями (увага, пильність, вчинок, самоконтроль, самоаналіз); технологічними якостями (застосування навчальної, довідкової літератури та інтерактивних засобів у навчально-дослідницькій діяльності) [12].

Адаптація студентів-іноземців до навчальної діяльності як науково-педагогічна категорія має складну структуру, що включає аксіологічний (ціннісне ставлення студентів до навчальної діяльності); комунікативний (здатність студентів до навчальної та соціальної взаємодії); фізіологічний (працездатність студента); когнітивний (сукупність знань студентів про форми та засоби навчальної діяльності); діяльнісний та рефлексивний (здатність до самоаналізу та самооцінки) компоненти.

Для студентів-іноземців рівень дидактичної адаптації оцінюється низкою критеріїв, а саме: успішністю у навчанні, орієнтацією на майбутню професію, вмінням самостійно працювати з навчальною літературою, довідниками, що написані мовою навчання, нерідною для студентів, предметним спілкуванням із викладачами та студентами у межах дисципліни, що вивчається.

Головною проблемою дидактичної адаптації студента-іноземця на початку навчання є подолання складності поєднання інтенсивного вивчення мови предметів обраного напряму навчання та засвоєння самих дисциплін програми з урахуванням індивідуальних особливостей.

Для забезпечення високих показників готовності важливі всі її види. Зазначені чотири види готовності до навчання потребують постійного вдосконалення та розвитку всіма суб'єктами освітнього процесу (державою, Міністерством освіти і науки, викладачами, студентами-іноземцями), модифікації та вдосконалена для успішного функціонування цілісної системи організаційних, навчальних, контролюючих та виховних заходів підготовки фахівців.

Висновки. За результатами дослідження виявлено, що структура психологічної готовності не має однозначного визначення серед науковців і залежить від застосованого підходу. Загалом, поняття структури психологічної готовності ілюструють мотиваційна, комунікативна та емоційна, складові, рівень сформованості яких дозволяє прогнозувати успішність і якість подальшого розвитку студента.

З'ясовано, що зростаюча кількість студентів-іноземців, які навчаються в Україні, є показником позитивної динаміки ступеня інтегрованості зі світовою спільнотою, світовим освітнім ринком. Для ВНЗ, що приймають студентів-іноземців, існує реальна потреба у розробці та постійному оновленні цілісної методичної системи принципів діагностики психологічної готовності особистості до навчання та самого діагностичного комплексу, що виступає як значущий чинник зростання ефективності навчання, та як наслідок – зростання професійного потенціалу майбутніх фахівців. Доведено, що під час навчання в нашій державі іноземний студент (особливо в перші роки навчання) стикається з багатьма проблемами, що стосуються нових побутових умов, мовного питання, процесів адаптації до суспільства, особливостей навчальної діяльності. Головне завдання педагогів-викладачів вищих навчальних закладів – це пошук тих форм та методів роботи, що сприятимуть полегшенню звикання студента-іноземця до нового середовища.

Список використаних джерел

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України, Стратегія від 25.06.2013. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

2. Зінонос Н.О. Педагогічні умови адаптації студентів-іноземців до вивчення природно-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.О. Зінонос. – Кривий Ріг, 2015. – 261с.

3. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.Б. Булгакова; Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2002. – 38 с.

4. Віхрова О.В. Деякі особливості застосування flipped learning у навчанні іноземних слухачів підготовчих відділень університетів / О.В. Віхрова, Н.О. Зінонос // Матеріали доповідей на науково-практичного семінару «Хмарні технології в сучасному університеті» (ХТСУ-2015). Черкаси, 24 березня 2015 р. – Черкаси : ЧДТУ, 2015. – С. 7–8.

5. Зінонос Н.О. Використання фреймів у навчанні іноземних студентів базових дисциплін на довузівському етапі / Н.О. Зінонос // Мова та спеціальність: актуальні проблеми навчання іноземців у вищому навчальному закладі: матеріали II Міжнародної науково-методичної 189 конференції. м. Харків, 28-30 травня 2015 р. – Харків: ХНУРЕ, 2015. – С. 181–182.

6. Шмоніна Т.А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів: автореф. дис . ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Тетяна Анатоліївна Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 24 с.

7. Ху Жунсі. Сутнісні характеристики соціальної адаптації студентів до культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Ху Жунсі // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 15(1). – С. 224–233. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_15(1)__33.pdf

8. Іноземні студенти в Україні [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/

9. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: посібник/ Є.В. Єгорова, О.М. Ігнатович, В.В. Кобченко, та ін.; за ред. О.М. Ігнатович. – Кіровоград: ІмексЛТД, 2014. – 228 с.

10. Ковальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / І. Ковальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Вип. 4, – Ч. 1. – С. 155–161.

11. Гуртовенко Н.В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності / Н.В. Гуртовенко // Збірник наукових праць. Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», – Вип. 30 – 2014. – С. 55–58.

12. Ігнатюк ОА. Сутність поняття «готовність студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах» / О.А. Ігнатюк, І.А. Сладких // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка. – 2011. – Т. 173, Вип. 161. – С. 38–44.

13. Лугова Т.В. Соціокультурна адаптація іноземних студентів до навчання у ВНЗ України (досвід Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди) / Т.В. Лугова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 144. – С. 76–81.

14. Тихоновський О.В. Особливості педагогічного спілкування на етапі адаптації міжнародних студентів до навчання у ВНЗ / О.В. Тихоновський // Запорізький медичний журнал. – 2014. – №2 (83). – С. 132–134.

15. Муц Л.Ф. Технології «E-lEARNiNg» в системі мовної підготовки іноземних громадян / Л.Ф. Муц // Вісник Дніпропетровського університету Альфреда Нобеля. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2015. – № 2 (10). – С. 270–274.

References

1. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku : Ukaz prezyden ta Ukrainy vid 25 chervnia 2013 roku, no. 344/2013 [National Strategy of development of edu-

caton in Ukraine on a period tll 2021 year: The Decree of the President of Ukraine on the 25 of June 2013, no. 344/2013]. Available at: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.

2. Zinonos, N.O. (2015). Pedahohichni ymovu adaptacii studentov-inizemciv do vuvchennya prurodno-matemetuchnuh duscuplin y vyshhuh navchal'nuh zakladah . Dis. kand. p. nauk. Kruvuy Rig, 261 p. (In Ukrainian).

3. Bulgakova N.B. (2002). Sustema propedodevtuchnoji pidgotovku inozemnuh gromadyan z prurodnuchuh duscuplin y technichnomy vuzi. Avtor. dis. …. dokt. p. nauk. Kyiv, Instutyt pedagogiki Ukraine, 38 p. (In Ukrainian).

4. Vihrova O.V.(2015). Deyaki osobluvosti zastosyvannya flipped learning y navchanni inozemnuh sluhachiv pidgotovchih viddilen yniversutetiv. HTSY-2015. Cherkasu, CHDTY, pp.7-8. (In Ukrainian).

5. Zinonos, N.O. (2015). Vukorustannya freymiv y navchanni inozemnux studentiv bazovuh duscuplin na dovuzivskomy etapi. Mova ta specialnist' v. Harkiv, HNYRE, pp. 181-182.

6. Shmonina T.A. (2012) Pedagogichni ymovu prurodnucho-naykovoji pidgotovku inozemnuh studentiv na pidgotovchih fakul'tetah vuchuh navchal'nuh zakladiv. Avtor. dis. …. kand. p. nauk. Ternopil', 24 p. (In Ukrainian).

7. Hu Gunsi (2012) Sytnist' harakterustuki socialnoji adaptacii studentiv do kul'turno-osvitnogo seredovucha vuchogo navchalnogo zaklady yak psuhologo-padagogichna problema . Pedagogichni nauki. No. 15 (1). Lugansk, pp. 224-233. (In Ukrainian). Available at: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vlup_2012_15(1)__33.pdf.

8. Inozemni student v Ukraini]. – Ministerstvo osvitu I nauku Ukrainu. Available at: : http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/.

9. Egorova E.V. (Ed.). (2014). Psihodiagnostuchne zabezpechennya prophorientacii v sustemi pedagogichnoyi osvitu. Kirovograd, Imecs LTD, 228 p. (In Ukrainian).

10. Kovalchuk I. (2011). Psuhologschni aspektu gotovnosti vcheteliv do innovaciunoji diyalnosti. Problemu pidgotovki sychasnogo vchutelya. Uman', Govtuy, pp.155-162. (In Ukrainian).

11. Gyrtovenko N.V. (2014). Motuvaciynuy component – golovna scladova gotovnosti studentiv do profesiunoj diyalnosti. "Psihologiya I pedagogika". Ostrog, pp.55-58. (In Ukrainian).

12. Ignatuk O.A. (2011). Sutnist' ponyattja "gotovnist' studentiv-inozemciv gpeg dovuzsvskoji pidgotovku do navchannya y vuchuh tehnichnuh zakladah". . Psuhologsya s pedagogika . Kyiv, pp. 38-44. (In Ukrainian).

13. Lugova T.V. (2017). Sociokulturna adaptaciya inozemnuh studentiv dj navchannya y VNZ Ukrainu. Pedagogichni nauki . Chernigiv, pp. 76-81. (In Ukrainian).

14. Tuhnovzkiy O.V. (2014). Osobluvosti pedagogichnogo spilkuvannya na etapi adaptaciji mignarodnih studentiv do navchannja y VNZ. No. 2 (83). Zaporiggja, pp. 132-134. (In Ukrainian).

15. Muc L.F. (2015). Tehnologiji «E-lEARNiNg» v sustemi movnoji pidgotovki inozemnuh gromadyan. Dnipropetrovsk, Universytet imeni Alfreda Nobelia, pp. 270-274. (In Ukrainian).

В статье рассмотрено понятие «психологическая готовность», акцентировано внимание на видах структурных компонентов «психологической готовности» к обучению в высшей школе студентов иностранцев. Определены основные адаптационные проблемы иностранных студентов, которые мешают достичь высоких показателей психологической готовности к обучению и эффективной подготовке высококвалифицированных кадров. Также приведены мероприятия, способствующие повышению качества знаний иностранных граждан.

Ключевые слова: психологическая готовность, студент-иностранец, обучение в высшей школе, адаптация.

The article deals with basic views on the notion "psychological readiness". The emphasis is put on the types of structural components of "psychological readiness" towards studying of the foreign students at higher school. Main adaptational problems of foreign students which prevent showing a high rate of psychological readiness towards studying and, therefore, effective training of highly qualified specialist are noted. Some measures of improving the knowledge of foreign students are given in the article.

Key words: psychological readiness, foreign student, studying at higher school, adaption.

Одержано 7.11.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-218-222

УДК 378.126

В.А. ФРИЦЮК,
доктор педагогічних наук,доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

У статті досліджено структуру поняття «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Здійснено узагальнення наукових поглядів на структуру поняття «готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Сформульовано авторський погляд на трактування досліджуваного поняття та його структурних компонентів (мотиваційно-ціннісного, інформаційно-пізнавального, організаційно-діяльнісного, емоційно-вольового, рефлексивно-оцінного).

Ключові слова: готовність, майбутні педагоги, безперервний професійний саморозвиток, готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, компоненти, критерії.

Постановка проблеми. Актуальним завданням сучасної вищої педагогічної освіти є забезпечення процесу саморозвитку майбутніх учителів, формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку, оскільки соціальним замовленням сьогоденного українського суспільства затребувана особистість конкурентоспроможного педагога, орієнтованого на безперервний професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку в єдності адаптаційно-ознайомчого, пошуково-інформаційного, практично-орієнтованого, контрольно-рефлексивного, регулятивно-коригувального етапів.

Уважаємо, що проблему професійного саморозвитку майбутніх педагогів доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення. У процесі спеціально організованої підготовки у педагогічному ВНЗ має відбуватися формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Тому важливим є з'ясування структури досліджуваного поняття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Готовність до різних видів діяльності досліджували М. Артюшина, О. Гончарова, Т. Гуцан, М. Дьяченко, О. Керницький, Л. Кондрашова, О. Кривильова, М. Кулакова, О. Павленко, О. Серняк, В. Улич, Н. Чорна та ін. Попри наявну значну кількість наукових праць і належне розроблення вченими різних аспектів проблем, які є близькими до аналізованої, недостатньо висвітлено цілісне розв'язання завдань безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів, зокрема визначення структури готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Формулювання мети. Мета статті – визначення структури готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних досліджень з проблеми особистості, її розвитку та самовдоскона-

© *В.А. Фрицюк, 2017*

лення дозволили визначити розвиток особистості як зміни, які з часом відбуваються в будові тіла, мисленні чи поведінці людини в результаті біологічних процесів в організмі та впливу оточуючого середовища, а саморозвиток особистості як цілеспрямовану, систематичну, високоорганізовану й творчу діяльність, процес планомірної творчої зміни особистістю власних духовно-ціннісних, морально-етичних, діяльнісно-практичних, чуттєвих, інтелектуальних, характерологічних особливостей для найбільш успішного досягнення своїх життєвих цілей і більш ефективного виконання свого людського, соціального призначення.

На підставі аналізу теоретичних джерел з проблеми дослідження професійний саморозвиток трактуємо як свідому діяльність людини, спрямовану на повну самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія. Безперервний професійний саморозвиток майбутнього педагога – це постійний динамічний процес, спрямований на самоорганізацію прогресивних змін у сфері внутрішнього світу особистості студента на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму в педагогічній діяльності.

Процес професійного саморозвитку особистості у філософії розглядають як духовно-практичне перетворення з метою повноти індивідуального самовдосконалення. Філософський аспект аналізу саморозвитку пов'язаний з пізнанням його фундаментальних онтологічних характеристик, з'ясуванням закономірностей саморозвитку. У психології процес саморозвитку особистості трактують як необхідну умову самореалізації особистості, як елемент психологічної реальності, спрямований на осягнення місця й функції саморозвитку в цілісному процесі життєдіяльності. У педагогічних дослідженнях саморозвиток особистості аналізують з урахуванням активного впливу соціального середовища, трактуючи його як прагнення людини збагатити свої індивідуальні якості за допомогою тих видів діяльності, які сприяють їх формуванню чи вдосконаленню. Педагогічні дослідження спрямовані на пошук можливостей впливу на спонукання особистості до саморозвитку, ознайомлення її з засобами саморозвитку.

Узагальнення й систематизація результатів педагогічних і психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що найчастіше у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний (П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарєва, С. Некрасова, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); змістово-мотиваційний (Л. Бондаренко, Н. Масовер, Н. Нікітіна та ін.); ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, Л. Красовська, Р. Цокур та ін.); світоглядний (М. Вієвська, Л. Красовська та ін.); когнітивний (Л. Бондаренко, О. Гандабура, П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарєва, С. Некрасова, О. Осатапчук, М. Поплавська, Р. Цокур, А. Чурсіна та ін.); праксеологічний (Р. Цокур та ін.); організаційно-діяльнісний, чи технологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, О. Гандабура, Е. Кокарєва, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Некрасова, Н. Нікітіна, О. Осатапчук, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); рефлексивний (Л. Бондаренко, Н. Калініна, Е. Кокарєва, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.). Крім вказаних компонентів, окремі дослідники визначають ще такі, менш поширені: емоційний, діалогічний (О. Гандабура); змістово-оцінний, особистісний, функціональний (П. Горностай, А. Деркач); самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізації (Н. Калініна, Г. Полоз); творчий, організаційний (Е. Кокарєва) та ін.

Отже, на сьогодні в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їх деталізація та визначення спричиняють наукову полеміку. Одержані таким чином експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку». Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Головним є те, що критерії розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» мають віддзеркалювати загальні сутнісні ознаки, за якими її можна упізнати, визначити й описати, виражати вищий рівень розвиненості якості, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища,

а їх сукупність має повністю охоплювати всі суттєві характеристики. Зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання (показники), подаємо їх розширену характеристику, розглядаючи як індикатори, на основі яких відбуватиметься оцінювання розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», визначення результативності її прояву.

Здійснений аналіз наукових досліджень [1–10 та ін.] засвідчив, що структура «професійного саморозвитку» визначається через наявність таких основних компонентів: мотиваційний (наявність усвідомленої потреби, стійких мотивів для виконання певної діяльності, відповідальність за виконання завдань); когнітивний (наявність певного рівня знань, необхідних для успішного виконання цієї діяльності й саморозвитку); процесуальний (вибір мети, методів, засобів саморозвитку).

Розглянуті підходи до визначення структури «професійного саморозвитку» відрізняються між собою, передусім, переліком складових компонентів, що пов'язано, на наш погляд, з належністю конкретного дослідження до того чи іншого професійного середовища і теоретичної школи, у контексті якої працює дослідник.

Отже, у процесі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено такі структурні компоненти «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку»: мотиваційно-ціннісний (наявність мети (цілей, програм) безперервного професійного саморозвитку; наявність потреби в досягненні мети (стосовно професійного саморозвитку); наявність інтересу (спрямованості) до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності; пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху; ціннісні орієнтації на професійний саморозвиток; усвідомлення особистісного сенсу та значущості безперервного професійного саморозвитку); інформаційно-пізнавальний (системність і глибина фахових знань; ступінь володіння психолого-педагогічними та методичними знаннями; сукупність знань про основи безперервного професійного саморозвитку; знання методів, прийомів і форм безперервного професійного саморозвитку; розвинене логічне і критичне мислення); організаційно-діяльнісний (пізнавальна й творча активність; уміння проектувати свій професійний саморозвиток, спрямувати власну діяльність на безперервний професійний саморозвиток; володіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); володіння методами й прийомами безперервного професійного саморозвитку; комунікативні вміння); емоційно-вольовий (наявність позитивної «Я-концепції», впевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість; емоційна стійкість, емоційно-вольова саморегуляція; вольовий самоконтроль, самодисципліна, самоорганізація; здатність до ефективного самоуправління; відповідальність за власний професійний саморозвиток); рефлексивно-оцінний (володіння рефлексивними вміннями в пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз); адекватність самооцінки власних здібностей і якостей; рефлексія власної квазіпрофесійної діяльності; адекватність самооцінки власної готовності до безперервного професійного саморозвитку).

Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком означених нами компонентів готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Варто наголосити, що кожен з вказаних компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку. Здійснене нами висвітлення сутності та компонентної структури готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку уможливило розроблення критеріїв і показників для діагностики та визначення ефективних способів формування досліджуваного феномена в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

Виокремлені компоненти готовності майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку є взаємозумовленими, які через систему взаємозв'язків у сукупності є цілісним особистісним утворенням. При цьому кожний з компонентів готовності подано тими чи іншими її складовими, які можуть аналізуватися як окремі структурні одиниці.

Висновки. Отже, здійснене виокремлення компонентів, критеріїв і визначення показників готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку сприятиме не лише розподілу студентів під час експерименту за критичним, пасивним, базовим, оптимальним і креативним рівнями готовності, а й оцінюванню ступеня реалізації мети до-

сліджуваного процесу, що відображена в очікуваному результаті науково-методичної системи – підвищенні рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень. На окрему увагу заслуговують такі питання: уточнення механізмів формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку; удосконалення підготовки педагогів ВНЗ щодо формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку; організація психолого-педагогічного супроводу підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Успішне вирішення цих питань сприятиме підвищенню якості вітчизняної педагогічної освіти, її інтеграції в європейський освітній простір, забезпечить конкурентоспроможність українських педагогів на світовому ринку праці.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л.А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л.А. Бондаренко. – Київ, 2014. – 235 с.

2. Горностай П.П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П.П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126–138.

3. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія / Л.І. Зязюн. – Київ; Миколаїв: вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.

4. Колодницька О.Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.Д. Колодницька. – Хмельницький: б.в., 2012 . – 20 с.

5. Кужельний А.В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А.В. Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.

6. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. / С.Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: МакДен, 2011. – 149 с.

7. Некрасова С.М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя: б.в., 2012. – 20 с.

8. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку : метод. рек. / Е.О. Остапенко. – К.: Талком, 2015. – 84 с.

9. Соцький К.О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К.О. Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. – № 1. – С. 55–62.

10. Чурсина А.С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А.С. Чурсина. – Челябинск. 2011. – 18 с.

References

1. Bondarenko, L.A. (2014). *Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do profesiinoho samorozvytku u protsesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of readiness of the future teacher of music for professional self-development in the process of instrumental and performing training. Cand. ped. sci. diss.]. Kyiv, 235 p. (In Ukrainian).

2. Hornostai, P.P. (1990). *Hotovnost lychnosty k samorazvitiiu kak psykholohicheskaia problema* [Readiness of the person to self-development as a psychological problem]. *Problema samorazvitiia lichnosti: metodolohiia i praktika* [The problem of self-development of the person: methodology and practice]. Lutsk, pp. 126-138 (In Russian).

3. Ziaziun, L.I. (2006). *Samorozvytok osobystosti v osvitnii systemi Frantsii* [Self-development of the individual in the educational system of France]. Kyiv, Mykolaiv, MDHU im. Petra Mohyly Publ., 386 p. (In Ukrainian).

4. Kolodnytska, O.D. (2012). *Stymuliuvannia profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia humanitarnoho profiliu zasobamy proektnykh tekhnolohii. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Stimulation of professional self-development of the future teacher of the humanitarian profile by means of design technologies. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Khmelnytskyi, B.v. Publ., 20 p. (In Ukrainian).

5. Kuzhelnyi, A.V. (2014). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia tekhnolohii. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of readiness for professional self-development of the future teacher of technologies. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Pereiaslav-Khmelnytskyi, 20 p. (In Ukrainian).

6. Kuzikova, S.B. (2011). *Psykholohiia samorozvytku* [Psychology of self-development]. Sumy, MakDen Publ., 149 p. (In Ukrainian).

7. Nekrasova, S.M. (2012). *Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnikh mahistriv z upravlinnia navchalnym zakladom. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of preparedness for professional self-development of future masters in management of an educational institution. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Zaporizhzhia, B.v. Publ., 20 p. (In Ukrainian).

8. Ostapenko, E.O. (2015). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh ekonomistiv do profesiinoho samorozvytku* [Formation of readiness of future economists for professional self-development]. Kyiv, Talkom Publ., 84 p. (In Ukrainian).

9. Sotskyi, K.O. (2014). *Struktura hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do profesiinoho samorozvytku* [Structure of readiness of students of medical colleges for professional self-development]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia Pedahohika* [Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Pedagogy], no. 1, pp. 55-62 (In Ukrainian).

10. Chursina, A.S. (2011). *Formirovanie hotovnosti k professionalnomu samorazvitiiu u studentov vuza v protsesse izucheniia psikholoho-pedahohicheskikh distsiplin. Avtoref. dys. kand. ped. nauk* [Formation of readiness for professional self-development among university students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. Abstract of cand. ped. sci. diss.]. Cheliabinsk, 18 p. (In Russian).

В статье исследована структура понятия «готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию». Обобщены научные взгляды на структуру понятия «готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию». Сформулирован авторский подход к трактовке изучаемого понятия и его структурных компонентов (мотивационно-ценностного, информационно-познавательного, организационно-деятельностного, эмоционально-волевого, рефлексивно-оценочного).

Ключевые слова: готовность, будущие педагоги, непрерывное профессиональное саморазвитие, готовность будущих педагогов к непрерывному профессиональному саморазвитию, компоненты, критерии.

The analysis and synthesis of literature allows the author to assert that from the standpoint of acmeology, self-development of an educator can be understood as a desire for self-revelation of prospective teacher's creative potential; a conscious process of professional self-improvement for effective self-realization in future professional activities based on internal aspirations and external influences; purposeful, multifaceted self-transformation that serves to maximise spiritual, moral, and practical self-realization in professional activities.

Key words: readiness, future teachers, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuous professional self-development, components, criteria.

Одержано 32.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-223-228

УДК 371.13:340

Н.В. ЯВОРСЬКА,
асистент кафедри теорії та історії держави та права
Чернівецького юридичного інституту Національного університету
«Одеська юридична академія»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ

Статтю присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації. Охарактеризовано особливості формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації, визначено її компоненти (набір знань, навичок та відносин), критерії (когнітивний, операційний, особистісний), показники та рівні (високий, достатній, критичний).

Ключові слова: професійна компетентність майбутніх юристів, контекст стандартизації, критерії формування професійної компетентності майбутніх юристів.

Постановка проблеми. Загальновизнано, що світові проблеми глобалізації та інтеграції суттєво впливають на всі соціально-економічні та політичні процеси, зокрема на реформування освіти. Набирають обертів процеси розробки та уніфікації професійних і освітніх стандартів як на національному, так і на міжнародному рівнях. Найактуальнішими є питання співвідношення національних і міжнародних, зокрема європейських кваліфікацій, а отже, й вимог до професійних компетентностей фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців все більше привертає увагу дослідників. Так, сутність базового поняття «професійна компетентність» досліджували колектив науковців Академії педагогічних наук України, С. Батишев, С. Гончаренко, Н. Муранова, Н. Ничкало, О. Павленко та ін.; питання удосконалення професійної компетентності менеджерів стратегічного та операційного рівнів досліджували науковці О. Дубасенюк, О. Павленко, В. Рибалка; питання формування професійної компетентності магістрів права в галузі митної справи вивчали О. Трякіна та Д. Мовчан. Цей перелік не є вичерпним. А втім, на сьогодні питання формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації ще залишається недостатньо дослідженим.

Формулювання мети. Метою статті є вивчення проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації та пошуку особливостей її формування, пов'язаних з глобалізаційними процесами; визначенні її компонентів, критеріїв, показників та рівнів.

Виклад основного матеріалу. Феномен професійної компетентності майбутніх юристів розглянуто на основі аналізу міжнародних (Болонська декларація, 1999 р., Празьке, 2001 р., Бергенське, 2005 р., Лондонське, 2007 р. та Лювенське, 2009 р. комюніке; Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, 2005 р., Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, 2008 р. тощо) та вітчизняних (Закон України «Про вищу освіту», Національна рамка кваліфікацій та ін.) основоположних нормативних документів, а також з урахуванням сутності понять «професійна компетентність», «етичний кодекс», педагогічних аспектів стандартизації в освіті.

Логіка нашого дослідження потребувала визначитися не тільки з сутністю та структурою базового поняття «професійна компетентність майбутніх юристів», що було нами де-

© *О.І. Беспарточна, Г.Ю. Зюман, 2017*

тально описано в попередніх наших працях, але й виокремити особливості її формування, пов'язані з глобалізаційними процесами.

Слід зазначити, що під час дослідження використовувалися такі наукові методи: спостереження, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, дедукція, системний і функціональний аналіз.

У результаті проведеного аналізу з'ясовано, що на фоні глобалізаційних та інтеграційних процесів стрімко розвиваються зумовлені ними інші складні процеси, а саме: відбувається адаптація під національні потреби міжнародних стандартів діяльності, впровадження вже перевірених в міжнародній практиці моделей, усталених норм, зокрема етичних кодексів, також все активніше відбувається процес розробки / актуалізації професійних та освітніх стандартів в різних сферах [5; 6; 7; 8; 9], зокрема й у юридичній: Стандарти незалежності юридичної професії Міжнародної асоціації юристів, Кодекс професійної відповідальності адвокатів Нью-Йорка [10; 11; 12], Модельний кодекс поведінки суддів державного адміністративного права (State Administrative Law Judges' Model Code of Conduct) (http://www.nysba.org/professionalstandards/).

Глобалізаційні процеси стирають кордони й уможливлюють мобільність фахівців, водночас, висуваючи вимоги до уніфікації та стандартизації їхніх компетентностей [7; 8; 9; 13; 14; 15]. Насамперед, мова йде про стандартизовані вимоги до професійної поведінки, знань, умінь та навичок. Увага акцентується значно більше на правовій етиці та професійній відповідальності, тому що вони є зобов'язанням до чесності, прозорості та служіння закону.

Для подальшого викладу думок акцентуємо увагу на певних доробках науковців, які важливі для обґрунтування подальших положень і логічних переходів. Так, європейські науковці сутність поняття «компетентність» розуміють як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях (експерти країн ЄС); як ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання (Міжнародна комісія експертів Ради Європи) [1, с. 285]. Вони згодні з думкою, що компетентність логічно поєднує ставлення і цінності, знання й уміння, тому що вона демонструє спроможність особи сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [1, с. 285].

У Національній рамці кваліфікацій (Україна) компетентність визначено як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості [2]. На нашу думку, важливим є те, що компетентність розуміється як «результат набуття компетенцій» [1, с. 409], результат навчання (професійної підготовки), який має бути орієнтований на вимоги ринку праці. Тобто йдеться про відповідність освітніх стандартів професійним, узгодженості компетентностей випускників вищих навчальних закладів й очікувань роботодавців [2].

Сутність базового поняття «професійна компетентність» (лат. professio – офіційно оголошене заняття; con-peto – досягати, відповідати, підходити) визначено в Енциклопедії освіти Академії педагогічних наук України як інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [1, с. 279].

Спираючись на вищевикладене, у процесі дослідження охарактеризовано *особливості формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації*, які виявляються:

– у врахуванні глобалізаційного та інтеграційного контекстів, що обумовлює потребу в уніфікації вимог до професійної компетентності юристів на національному, міжнаціональному та наднаціональному (міжнародному) рівнях;

– в орієнтації на міжнародні професійні стандарти/кодекси для юридичних професій;

– у необхідності кореляції професійних і освітніх стандартів для майбутніх юристів;

– в інформатизації суспільства, що в свою чергу висуває нові вимоги до компетентностей майбутніх фахівців.

Визначаючи компоненти професійної компетентності майбутнього юриста (за Є. Лодатко, Д. Мовчаном), виходили з того, що вони розкриваються за структурними елементами особистості як суб'єкта навчальної діяльності, а саме: за професійною спрямованістю, професійними знаннями, вміннями, навичками, професійно важливими здібностями і якостями (набір знань, навичок та відносин).

З метою визначити стан та плановані рівні професійної компетентності майбутніх юристів за логікою дослідження необхідно було описати критерії, показники та можливі рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

В Енциклопедичному словнику з державного управління поняття «критерій» (грец. criterion – засіб для роздумів) визначається як «ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чогось; мірило, вимірювання показників якості, діяльності, функціонування, структури, ефективності, ієрархії; цінності або стандарти, якими керуються, коли ухвалюють рішення або аргументують думки, вчинки…» [3, с. 357].

Зважаючи на вимоги до повноти критеріїв [3, с. 357], що визначаються, звертаємо увагу на інтегральний характер обраних критеріїв: вони здатні визначити ступінь досягнення загальної мети й охоплюють всі важливі аспекти проблеми.

Стосовно поняття «показник» (*грец. крітпрюу* – засіб переконання, мірило) слід зауважити, що науковці часто використовують його і поняття «критерій» як тотожні. Однак, ураховуючи думки А. Михненка [3, с. 530], С. Гончаренка [4, с. 180], будемо розглядати показник як кількісні / якісні характеристики стану, тенденцій, напрямів і процесів розвитку, які використовуються для оцінки співвідношення реальних змін у процесах і явищах, а також їх відповідності науково обґрунтованим вимогам; як «теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [4, с. 180].

Отже, нами було визначено такі критерії сформованості професійної компетентності майбутніх юристів: когнітивний, операційний, особистісний.

Когнітивний критерій передбачає сформованість і прояв у майбутніх юристів індивідуального стилю мислення, сформованість когнітивних компетенцій, вираженість їх поведінкових показників, оволодіння знаннями відповідно до рівня освіти (бакалавр, магістр); виявляє аналітичні вміння (аналізувати, співставляти, виявляти сутність і взаємозв'язки тощо), вміння управляти знаннями, креативність, зокрема й нестандартність мислення, комунікативні та організаторські здібності. Спектр професійної діяльності юриста широкий, багатоаспектний, тому потребує інтегрованих знань, тих, які стануть основою для прогнозування й моделювання ситуацій і процесів (що так важливо в юридичній практиці), використання сучасних технологічних підходів тощо. Важливим вбачаємо сформованість навичок самостійної навчальної та пошукової роботи, від яких, на наше переконання, залежить успіх професійної діяльності майбутнього юриста.

Операційний критерій виявляється у вмінні організовувати професійну діяльність та управляти нею, спрямовувати на досягнення поставлених завдань, використовувати сучасні методи та інноваційні технології. Основою операційного критерію ми вважаємо вміння приймати рішення і відповідати за них, вміння керувати комунікативними ситуаціями, вести полеміку, аргументувати, аналітичні вміння, вміння передбачення та проектування. Зазначений критерій виявляє вміння управляти змінами, власні погляди майбутнього фахівця, його стиль спілкування, здатність до самоконтролю та саморозвитку.

Особистісний критерій виявляється в усвідомленні майбутнім юристом себе як гідної самостійної особистості. Основою цього критерію є прояв у повсякденній діяльності етичної гідної поведінки, прозорості, доброчесності, служіння закону, клієнтоорієнтованості, конфіденційності та об'єктивності, неупередженості стосовно інших людей, поваги до їх думок і цінностей, співчуття.

Сформованість професійної компетентності майбутніх юристів ми визначаємо за трьома рівнями: високий, достатній, критичний, кожен з яких має свої показники.

Основними показниками прояву високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є: за когнітивним критерієм – глибокі та стійкі знання національного і базові знання міжнародного законодавства, стандартів основоположних міжнародних конвенцій у сфері прав людини, професійної етики тощо; за операційним критерієм – високий рівень сформованості вмінь щодо здійснення процедур у відповідних сферах права, зокрема судочинства, застосування методів аналізу та синтезу; за особистісним критерієм – високий рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно значущих якостей та відносин, передусім: особистої гідної поведінки, прозорості, доброчесності, служіння закону, клієнтоорієнтованості, конфіденційності та об'єктивності, неупередженості стосовно інших людей, поваги до їх думок і цінностей, співчуття.

Основними показниками прояву достатнього рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є: за когнітивним критерієм – достатні для виконання професійних обов'язків знання національного і базові знання міжнародного законодавства, стандартів основоположних міжнародних конвенцій у сфері прав людини, професійної етики тощо; за операційним критерієм – достатній рівень сформованості вмінь щодо здійснення процедур у відповідних сферах права, зокрема судочинства, застосування методів аналізу та синтезу; за особистісним критерієм – достатній рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно значущих якостей та відносин, передусім: особистої гідної поведінки, прозорості, доброчесності, служіння закону, клієнтоорієнтованості, конфіденційності та об'єктивності, неупередженості стосовно інших людей, поваги до їх думок і цінностей, співчуття.

Основними показниками прояву критичного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів є: за когнітивним критерієм – низькі для виконання професійних обов'язків знання національного і низький рівень базових знань міжнародного законодавства, стандартів основоположних міжнародних конвенцій у сфері прав людини, професійної етики тощо; за операційним критерієм – низький рівень сформованості вмінь щодо здійснення процедур у відповідних сферах права, зокрема судочинства, застосування методів аналізу та синтезу; за особистісним критерієм – низький рівень індивідуальної розвиненості особистісних професійно-значущих якостей та відносин, передусім: низький рівень особистої гідної поведінки, прозорості, доброчесності, служіння закону, недостатній рівень клієнтоорієнтованості, конфіденційності та об'єктивності, неупередженості стосовно інших людей, поваги до їх думок і цінностей, співчуття.

Отже, на основі узагальнення теоретичних засад дослідження нами було визначено компоненти (набір знань, навичок та відносин), критерії (когнітивний, операційний, особистісний), показники та рівні (високий, достатній, критичний) професійної компетентності майбутніх юристів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, зважаючи на вищевикладене, можна стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх юристів у контексті стандартизації має свої особливості, які виявляються: у врахуванні глобалізаційного та інтеграційного контекстів, що зумовлює потребу в уніфікації вимог до професійної компетентності юристів на національному, міжнаціональному та наднаціональному (міжнародному) рівнях; в орієнтації на міжнародні професійні стандарти/кодекси для юридичних професій; у необхідності кореляції професійних і освітніх стандартів для юристів; в інформатизації суспільства, що, у свою чергу, висуває нові вимоги до компетентностей майбутніх фахівців. Для процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів важливим є визначення її компонентів (набір знань, навичок та відносин), критеріїв (когнітивний, операційний, особистісний), показників та рівнів (високий, достатній, критичний), що й було здійснено під час дослідження.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // Офіційний вісник України. – 2011. – № 101. – Стаття 3700, код акта 59774/2011. – 15 с.

3. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю.П. Сурмін, В.Д. Бакуменко, А.М. Михненко та ін.: за ред. Ю.В. Ковбасюка, В.П. Трощинського, Ю.П. Сурміна. – Київ: НАДУ, 2010. – 820 с.

4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.

5. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації: Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти. – Лондон, 16–19 травня 2007 року.

6. Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети: Комюніке Конференції європейських міністрів освіти. – Берген, 19–20 травня 2005 року.

7. Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования. Болонская рабочая группа по Квалификационным рамкам. / Министерство науки, техноло-

гий и инноваций РФ. [Электронный ресурс], февраль 2005. – Режим доступа: http://www.socio.msu.ru/documents/ umo/bologna/A%20Framework%20Qualifications%20of%20the%20European%20Higher%20Educat.doc. – Заголовок с экрана. – 53 с.

8. Програми сертифікації Центру розвитку професійних стандартів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uamdbe.org.ua/eng/news/?id=140. – Заголовок з екрану.

9. До питання національної структури кваліфікацій вищої освіти: європейський і вітчизняний контекст / М.В. Михайліченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 1. – С. 190–198.

10. Стандарти незалежності юридичної професії Міжнародної асоціації юристів // Міжнародна асоціація юристів. – Нью-Йорк, 1990 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bibliograph.com.ua/kodex-9/24.htm

11. Cranston, Ross. Professional Standard for Lawyers, chapter 6 // Lawyers' Conduct: the Professional Standards. – Oxford, 2017 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/ acprof:oso/9780199292073.001.0001/acprof-9780199292073-chapter-6

12. New York Lawyer's Code of Professional Responsibility (2013 p.) // End-of-life notice: American Legal Ethics Library. – New York, 2013 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.law.cornell.edu/ethics/ny/code/NY_CODE.HTM

13. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqu? of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna2009benelux.org

14. Monitoring the Standards of Education. Concepts and their Definitions / [ed. by T. Husen, A. Tuijman]. – New York: Pergamon, 1994. – 266 p.

15. Pavlenko Olena. Implementation of the international standards: conceptual approach / Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 131–147.

References

1. In V.H. Kremen (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv, Yurinkom Inter Publ., 1040 p. (In Ukrainian).

2. Natsionalna ramka kvalifikatsii. *Dodatok do Postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341* [National Qualifications Framework. Annex to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011, no. 1341]. *Ofitsiinyi visnyk Ukrainy vid 06.01.2012, 2011 r., № 101* [Official Bulletin of Ukraine dated January 6, 2012, 2011, no. 101], 15 p. (In Ukrainian).

3. Surmin, Yu.P., Bakumenko, V.D. & Mykhnenko, A.M. In Yu.V. Kovbasiuk, V.P. Troshchynskyi, Yu.P. Surmin (Eds.). (2010). *Entsyklopedychnyi slovnyk z derzhavnoho upravlinnia* [Encyclopedic Dictionary of Public Administration]. Kyiv, NADU Publ., 820 p. (In Ukrainian).

4. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv, Lybid Publ., 376 p. (In Ukrainian).

5. Na shliakhu do Evropeiskoho prostoru vyshchoi osvity: vidpovidi na vyklyky hlobalizatsii (2007). [Towards the European Higher Education Area: Answers to the Challenges of Globalization]. *Komiunike Konferentsii Ministriv evropeiskykh krain, vidpovidalnykh za sferu vyshchoi osvity* [Communiqu? of the Conference of Ministers of European Countries responsible for the field of higher education]. London. (In Ukrainian).

6. Zahalnoevropeiskyi prostir osvity – dosiahnennia mety (2005). [Pan-European education space – achievement of the goal]. *Komiunike Konferentsii evropeiskykh ministriv osvity* [Communique of the Conference of European Ministers of Education]. Berhen. (In Ukrainian).

7. Kvalifikatsionnye ramki evropeiskoho prostranstva vyssheho obrazovaniia. Bolonskaia rabochaia hruppa po Kvalifikatsionnym ramkam (2005). [Qualification framework of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualification Framework]. *Ministerstvo nauki, tekhnolohii i innovatsii RF* [Ministry of Science, Technologies and Innovations of the Russian Federation], 53 p. Access mode: http://www.socio.msu.ru/documents/umo/bologna/A%20Framework%20 Qualifications%20of%20the%20European%20Higher%20Educat.doc. (In Russian).

8. Prohramy sertyfikatsii Tsentru rozvytku profesiinykh standartiv [Certification programs of the Center for the development of professional standards]. Access mode: http://www.uamdbe.org.ua/eng/news/?id=140 (In Ukrainian).

9. Mykhailichenko, M.V (2010). *Do pytannia natsionalnoi struktury kvalifikatsii vyshchoi osvity: evropeiskyi i vitchyznianyi kontekst* [To the question of the national structure of qualifications in higher education: European and national context]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu* [Bulletin of the Zaporizhzhya National University], no. 1, pp. 190-198 (In Ukrainian).

10. Standarty nezalezhnosti yurydychnoi profesii Mizhnarodnoi asotsiatsii yurystiv (1990). [Standards for independence of the legal profession of the international Bar Association]. *Mizhnarodna asotsiatsiia yurystiv* [International Association of Lawyers]. Niu York. Access mode: http://bibliograph.com.ua/kodex-9/24.htm (In Ukrainian).

11. Ross, C. (2017). Professional Standard for Lawyers. Lawyers' Conduct: the Professional Standards. Oxford, chapter 6. Access mode: http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199292073.001.0001/acprof-9780199292073-chapter-6

12. New York Lawyer's Code of Professional Responsibility (2013). End-of-life notice: American Legal Ethics Library. New York. Access mode: https://www.law.cornell.edu/ethics/ny/code/NY_CODE.HTM

13. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqu? of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve (2009). Access mode: http://www.bologna2009benelux.org.

14. In T. Husen & A. Tuijman (Ed.). (1994). Monitoring the Standards of Education. Concepts and their Definitions. New York, Pergamon Publ., 266 p.

15. Pavlenko, O. (2013). Implementation of the international standards: conceptual approach. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* [Visnyk of Lugansk National University named after. Taras Shevchenko. Pedagogical sciences]. Luhansk, LNU Publ., no. 1, pp. 131-147.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетентности будущих юристов в контексте стандартизации. Охарактеризованы особенности формирования профессиональной компетентности будущих юристов в контексте стандартизации, определены ее компоненты (набор знаний, навыков и отношений), критерии (когнитивный, операционный, личностный), показатели и уровни (высокий, достаточный, критический).

Ключевые слова: профессиональная компетентность будущих юристов, контекст стандартизации, критерии формирования профессиональной компетентности будущих юристов.

This paper is devoted to the issue of formation of professional competence of future lawyers in the context of standardization. Features of the formation of professional competence of future lawyers in the context of standardization have been characterized. The components (the set of knowledge, skills, and relationships), the criteria (cognitive, operational, personal), the indicators, and the levels (high, sufficient, critical) of professional competence of future lawyers have been specified.

Key words: professional competence of future lawyers, context of standardization, criteria of the formation of professional competence of future lawyers.

Одержано 32.10.2017.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-229-237

УДК 378.1:004

JOHN I. LIONTAS,
PhD in Second Language Acquisition and Teaching,
Editor-in-Chief, The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching,
Director of Technology in Education and Second Language AcquisitionDoctoral Program,
Department of Teaching and Learning, University of South Florida, Tampa, USA

THROUGH THE LOOKING GLASS: A SECOND LOOK AT UNDERSTANDING IDIOMATICITY IN CALL

This article takes a critical second look at understanding idiomaticity in CALL (Computer Assisted Language Learning). The conditions markedly affecting second language teaching and learning are highlighted amidst pedagogical constructs supporting the reconstructive nature of idiomatic understanding and production in English. The ensuing discussion underscores the promise digital technologies hold for further research work on idiomaticity including, but not limited to,idiom, metaphor, simile, metonymy, hyperbole, proverb, slang, cliché, lexical bundle, phrasal expression, multiword construction, collocation,colloquialism, andtropes of figurative language. It is argued that for the purposes of diagnosis and achievementidiomaticity must be thoughtfully anchored in pedagogical paradigms requiring further examination and care. These exemplars,as the need arises across contexts and audiences, are seen as particularly useful to the development and refinement of idiomatic knowledge, especially when such knowledgereflects the judicious and purposeful use of CALL technologies, electronic tools, and digital resources. Pedagogical implications addressing idiom-learning activities and task-based digital projectsare also discussed.

Key words: idiomaticity, pragmatics, second language teaching, digital learning, learner empowerment, natural language use.

Introduction. One of the principled goals of learning another language is the ability to use the language competently and appropriately to communicate thoughts, ideas, and interests, as the need arises across contexts and audiences. Doing so effectively and efficiently is many a time a life-long quest often pursued but rarely fulfilled. As elusive as this may sound to the ears of the untrained, professedly, there are certain conditions of learning which, if addressed with due attention, are likely to bring us one step closer to achieving greater facility with the language studied. Computer Assisted Language Learning (CALL) technologies, applications, and tools,many of which have already been reviewed elsewhere [1], can hasten and support this noble endeavor if care is taken to investigate closely the digital footprint by which understanding idiomaticityin CALL including, but not limited to, idiom, metaphor, simile, metonymy, hyperbole, proverb, slang, cliché, lexical bundle, phrasal expression, multiword construction, collocation, colloquialism, andtropes of figurative language can ultimately be achieved.

Due to space constraints, this *second look at understanding idiomaticity in CALL* will notinvestigate the effectiveness of a/synchronous m-learning (mobile learning), e-learning (electronic learning), or Web 2.0 technologies (internet-based applications and social networking services) across idiomatic learning pursuits for doing so would only underscore arguments already published. Nor will this article explore further the multifaceted CALL training practices known to affect the attainment ofidiomaticity in English as a second or foreign languagewithin digital environments reflecting authentic language use. Instead, this article will focus exclusively on the five conditions believed to be instrumental to second language teaching and learning. Particular attention will be paid to how such conditions can be best utilized by language learners to foster

© *John I. Liontas, 2017*

a new kind of CALL knowledge concerning the reconstructive nature of idiomatic understanding and production in English as such focus, so it will be argued throughout, is deemed particularly useful for the purposes of diagnosis and achievement. Where needed, representative research studies will be referenced to underscore the promise digital technologies hold for further research work on idiomaticity. Pedagogical implications will also be discussed.

Through the Looking Glass: A First Look

The Spanish-born American philosopher, essayist, poet, and novelist of the late nineteenth and early twentieth centuries, Jorge AgustínNicolás Ruiz de Santayana y Borrás (1863–1952), observed that "Those who cannot remember the past are condemned to repeat it." Whether history 'repeats' itself or just 'rhymes,' as Mark Twain is often reputed to have uttered the nifty humorous aphorism, "History doesn't repeat itself but it often rhymes," regardless, it behooves CALL practitioners, technology educators, applied linguists, and language teachers in particularto first take stock of past CALL efforts prior to attempting to define, expand, and reevaluate the multipathintegration of digital multimedia technology in second and foreign language(henceforth SL) learning. Instead of simply claiming to have invented the future, an honest but critical retrospective account of significant CALL events and developments, including an explanation of their causes and (affirmative/adverse) influences affecting SL learning and practice to this day and beyond, is certain to shield astute observers from being swept along a nostalgic walk down memory lane by the majority who cannot. The popularity of the proverbial lore aside, a chronological record of past achievements and failures is fully warranted here to avoid repeating past mistakes.

Look Back, Look Forward and Learn

Software applications once capable of running solely on mainframe computers are now present in nearly every electronic and computing device imaginable. The advent of the personal desktop computer in the late 1970s brought about technological advancements that were hard to conceive not even a few years earlier [2–4]. Some of the most popular themes during the 1980s included Computer-Assisted Instruction; CALL (in particular Student Input and the Integration of Materials Into the Curriculum); Computer Assisted ESL Research (on Student Errors); Interactive Videotapes and Videodisk Approaches to Teaching; Interactive Television; Microcomputers (specifically Developing Materials for Microcomputers); Computers for Testing (Computer Assisted Testing and Computer Use for Making Tests); Using Computers for Translation; Courseware Authoring Systems; Parsing; Artificial Intelligence and Computer Assisted Instruction; and Hypertext.

The 1990s saw a continuation of some of those themes from the 1980s (e.g., Computer Assisted Error Analysis, Parsing Applications, Hypertext, Interactive Video), but also a fervent discussion of new advancements in "Electronic Mail"; Computerized Phonetics; Computerized Grammar Checkers; CALL (in particular Writing Instruction, Teacher Training, Grammar Frameworks); Authoring Programs; Machine Translation; Student Attitudes Toward Computers; the "World Wide Web"; Computer Software; Interactive Multimedia Applications; and Pronunciation Training through Computers.

The arrival of the new millennium witnessed a substantial expansion of themes and foci from the previous two decades combined as well as the emergence of new digital technologiesand research practices including, but not limited to, Using Literature Electronically; Multiliteracies and Digital Technologies; DVDs for Interactive Video; Tutoring through Computers and the Internet; Testing Oral Skills through the Computer; the Internet and Language Learning; Student Computer Literacy; Synchronous vs. Asynchronous Communication; Distance Language Learning and Teaching; Email; Online Courses; Attitudes and Motivation; Error Detection, Recognition, Diagnosis and Correction Using CALL; Computerized Dictionaries; Corpus Analyses; Instant Messaging/Online Chats; PowerPoint/Prezi Presentations; Website Development for ESL Learners; Web 2.0; Artificial Intelligence; Virtual Games; and Virtual/Augmented Reality.

Throughout these decades, CALL widened its scope to include a variety of language-learning approaches and technologies. From Traditional CALL and Explorative CALL to Multimedia CALL and Web-based CALL, many CALL practitioners set out to evaluate the integration of technology in SLlearning [5] or preservice foreign language (FL) teacher education programs [6], others sought to investigate the expanding role of technology in FL teacher education programs [7],

and still others put forth the argument that instructional technology really works, especially in multimedia environments [8; 9]. Relatedly, some practitioners reflected critically on the processes and products involved in connecting CALL theory and practice inpreservice teacher education and beyond [10; 11], others took issue with CALL implementation and its implications on teacher training, the current uses of computers in ESOL instruction, or the role computers play in the language classroom [12–14], and still others contemplated a return to interactivity, the integration of new technologies into the modern languages curriculum, and the most recent developments in technology and language learning [15–19]. Table 1 presents a comprehensive summary of the most common typology employed in scores of articles, monographs, books, and conferences addressing education in general and SL teaching and learning in particular. Each one of those abbreviated terms (and their conceptual extensions) evokes, connotes, and denotes important paradigm shifts in the underlying pedagogies witnessed along the way–*Structural CALL* (1970s to 1980s), *Communicative CALL* (1980s to 1990s), and *Integrative CALL* (2000 onwards). Collectively, they embody the pedagogical bedrocksupon which many a CALL applications and components were epistemologically based [20–23].

Table 1

Technology Terms and Concepts Use in Language/General Education

Abbreviations	EduTech or EdTech Concepts
CAI (computer-assisted instruction) CALI (computer-assisted language instruction) CALL (computer-assisted language learning) CBI (computer-based instruction) CBLT (computer-based language testing) CBT (computer-based training) CELL (computer-enhanced language learning) CMC (computer-mediated communication) CMI (computer managed instruction) CRI (computer-supported reading instruction) IBT (internet-based training) ICT (information and communication technology) IT (instructional/information technology) MALL (mobile-assisted language learning) TEL (technology-enhanced learning) TELL (technology-enhanced language learning) VLE (virtual learning environments) WBT (web-based training)	– augmented reality – blended learning – cyberlearning – digital education(al) collaboration – distributed learning – eLearning – flexible learning – learning platforms – learning technology – mLearning – multi-modal instruction – multimedia learning – networked learning – online education – personal learning environments – ubiquitous learning – virtual education – virtual reality

In the interim, the field of idiomaticity continued to expand its own epistemological knowledge base. Much of that research focused on investigating theoretical and pedagogical constructs of idiom identification, recall, and use [24–28]; the comprehension and production of idioms with and without contextual support [29; 30]; the viability of corpora to researching and teaching idioms, collocations, lexical chunks, and multiword expressions [31–34];the integration of conceptual metaphors and metonymies [35; 36]; avoidance of literal/figurative phrasal verbs and idioms [37–39]; the effect of L1-L2 degree of idiom similarity [40]; the teaching of formulaic language sequences through all four language skills in the SL classroom [41]; and the pedagogic value of multiword expressions [42].

Through the Looking Glass: A Second Look at Understanding Idiomaticity

The five conditions of SLteaching and learning presented next not only comprise optimal conditions for understanding idiomaticity, they also serve as major signposts for future research on language*input, practice, awareness, play,* and *empowerment* through the sagacious and purposeful use of digital communication technologies including, but not limited to, electronic tools, systems, devices, and resources that generate, process, or store digitized information in binary bits code. Collectively, they present sound organizing principles and time-tested practices around which directed efforts at developing idiomatic competence throughproductivity applications, multimedia, cloud computing, interoperable systems,online games, social media,

and mobile devices, to name but a few,could be methodologically based to ensure optimal digital learning in both face-to-face and blended/virtual learning environments.Because of space constraints, they are presented in Table 2 as thirty-sixterse statements only.

Table 2

Principles and Practices of Understanding Idiomaticity

Language input is critical
Authentic samples typifying idiomatic language use are a prime source of meaningful input with built-in relevance and credibility. Accessing copious digital samples of interactive input taken from authentic conversations with native speakers of various ages, proficiency levels, and regional dialects is key to developing knowledge of idiomaticity. Audio and video texts of various lengths and genres, from distinct facets of human interaction exhibiting (multi)cultural communicative exchanges, need to be made available for analysis and evaluation. Reading and writing samples should be interesting and meaningful for the learner and should include informational, non-fictional, and fictional texts displaying ascending levels of difficulty in readability and cognitive complexity. Samples chosen need to cover diverse topics and interests with an ever-increasing level of sophistication in language style, syntactic structure, semantic variation, and discourse features that typify distinct graphophonological, morphological, and grammatical qualities worth noticing in the input. Selected samples of text, speech, and audio must equally exemplify a range of vocabulary and language functions from which to discover and extract the (meta)linguistic knowledge and patterns needed for effective communication in different contexts.
Language practice is paramount
Learning*how* to listen, speak, read, and write in another language, while adhering to the cultural norms and practices of the people who use the language for distinct communicative events, requires large amounts of language practice and reciprocal interaction. Language practice involves both receptive and productive practice with a range of authentic samples displaying natural idiomatic language use. Developing knowledge of idiomaticityrequires learners to practice idiomatic language *with a purpose* and *for a purpose* within awareness raising and attention direction activities and tasks that helps them create with the language even when linguistic or pragmatic success is not always assured. Purposeful practice involving idiomatic language is best expressed in learner-centered activities, tasks, and projects in which learners are given the freedom to exercise full control over the rate, length, and quality of such practice. Language practice needs to be couched in simple, easy-to-understand curricular and language program expectations that address learners' figurative language needs and wants. Receptive and productive language practice supports affective, cognitive, and behavioral processes that learners can employ profitably during communicative events requiring them to derive figurative meaning from literal expressions with maximum accuracy.
Language awareness is fundamental
Language awareness dictates a move away from past habits or preferences in learning style entrenched in conventional comfort and familiarity and a renewed openness to taking risks and experimenting with the target language in (a)synchronous communicative settings employing idiomatic language use. Awareness raising and attention direction activities designed to achieve competence in content, form (morphology, syntax, phonology), and use (pragmatics) accelerate learner attempts at restructuring and reformulating idiomatic output for maximum rhetorical effect. Idiomatic efficiency is possible via a balanced activities approach that combines language awareness with structured idiomatic input and structured idiomatic input with purposeful communicative output while also allowing for natural error correction and increased accuracy of idiomatic appropriateness. Communicative and explorative tasks involving idiomatic-driven discussions, role plays, and information gap exercises embolden learners to stretch themselves idiomatically beyond accepted norms of modified output for the sake of the output. Stretching the boundaries of the psychology of language learning leads to higher levels of language awareness and attention, both critical tools in the arsenal of tools designed to link cross-cultural language exploration with naturally occurring idiomatic output. Production of accurate and culturally appropriate idiomatic language use is best achieved when learners are afforded carefully planned opportunities to rehearse language with native speakers (writers, readers, listeners) in real-life situations. Learner-centered work helps learners understand the *hows* and *whys* of language learning. Leaners need to be 'pushed' to go beyond simple-minded tasks and exercises that fail to offer an appropriate level of linguistic difficulty or intellectual challenge. Learners need to experience multiple forms of input/outputand interaction within wide-ranging (un) structured opportunities to express themselves in the new language and culture regardless of language modality or multisensory outlet targeted.

Table 2

Language play is key
There is no substitute for actual language use with speakers of the target language and culture: interacting in the target language with a real audience is the truest form of effective teaching and learning in general and idiomaticity in particular. Effective and efficient communicative output resembling, to the extent possible, native-like idiomatic production necessitates using the target language competently and appropriately. Willingness to venture out of one's comfort zone to experience language play in earnest, in real life, with real texts, and with native speakers eager to engage in discoursal exchanges and negotiations of meaning is a sure sign that one is equally open to failure under unrehearsed conditions of language usage in actual idiomatic use. Language play is at play at each and every communicative turn demanding appropriate (meta)linguistic behavior from its participants. Learners must be afforded carefully planned opportunities to play authentic roles that support active learning and meaningful language use. Multisensory,multimodalinteractions with native speakers involving natural language use are a powerful way to experience language play up close. Authentic 'language plays' make no apologies for interactive opportunities missed, for errors made, for mistakes corrected, for misunderstandings in communication resolved. Language play experiences, from an interactional perspective, transform learners from mere passive consumers of language input to active producers of communicative output.
Language empowerment is a must
Learners must be empowered to exercise control over their own learning just as teachers must provide for different language levels, interests, and learning styles. Learners must be afforded carefully planned opportunities to define and refine their own learning goals both inside and outside the class where the focus of interaction is active language use rather than passive language study. Giving learners the power to make their own decisions about idiomatic learning fundamentally changes their perception of literal and figurative language usage as such independent inquiry makes for more conscious, insightful choices about how language evolves ideas and beliefs into concrete realities passed on from one generation to the next. Learner involvement designed to create safe environments for idiomatic learning helpslearners develop a strong sense of community and even motivates them to test their language-acquiring efforts outside the safe confines of the classroom. Carefully planned social events provide the scaffold needed for learners to perform idiomatic tasks and functions they are likely to use outside of class. Theyserve as powerful springboards to *constructing* and *deconstructingidiomatic languagewith and for a purpose.* Deconstructing idiomatic language helps learners construct idiomatic language from the ground up in that they become aware of the singular functions and purposes idioms serve in natural communication. *Idiom Deconstruction in Action,* or IDA in short, serves to expedite understandings of idiomatic knowledge and, more importantly, highlights notions of idiom appropriateness in the very communicative settings learners are expected to participate.

Individually and collectively, the five conditions of SLteaching and learning laconically appraised above employ time-tested notions of theory-to-practice as a model for organizing research and pedagogy supports befitting natural language use. Using language competently and appropriately, as the need arises across contexts and audiences, to communicate thoughts, ideas, and interests necessitates clear-cut opportunities for emulating natural communicative behavior. Some of those opportunities may need to take advantage of certain CALL technologies, hardware, and peripherals, while others may need to be organized more systematically across social and academic settings and according to students' interests, needs, and abilities. Multifarious inputs displayingmanifold encounters with target idiomatic expressions, combined with authentic feedback, will no doubt greatly influence the conditions of SLteaching and learningand, ultimately, the level of success achieved as each condition is certain to interact with the next, thereby creating a cascade effect with many enduring benefits.Some of these benefits, already realized in the research literature to date, are examined next.

Pedagogical Constructs Worth a Second Look

For learners to develop idiomatic competence in real-life pragmatic communication, they must be afforded opportunities to engage in age-appropriate activities that can easily be adapted to suit their specific needs, contexts, and comfort levels. Activities must promote active language

use couched in carefully-planned multimodal tasks requiring (un)structured input that is both rich and meaningful. Some tasks could be specifically designed for individuals, others for partners and small groups, and still others for whole-class interactions and dynamic discovery learning [43]. Students should not be left to their own devices to figure out what the goals of a particular idiom-learning activity might be or which learning objective is to be mastered under what modality condition. It is pedagogically prudent that teachers inform students prior to commencing an activity or task what the goals and objectives are and how their performance is to be assessed. Ensuring that learners have the linguistic and pragmatic skills necessary to perform the activity or task successfully is yet another important consideration here. At all times, performance expectations should be commensurate with learners' overall language proficiency and should be neither too high to reach nor too low to ignore. For best results, expectations should be placed at just the right level of linguistic challenge that is both realistic and manageable for students to achieve, especially if pragmatic enactment behaviors are to drive *idiomatic performance* (the actual use of linguistic and pragmatic knowledge in understanding and producing appropriate andaccurate idiomatic conduct in diverse social contexts).

Having access to the digital technology (hardware, software, network, etc.) needed to spearhead the language modality under study is as important as offering students a variety of carefully plannedopportunities to practice idiomatic language usage in specific domain areas of language use (listening, speaking, reading, writing), including vocabulary, grammar, pragmatics, and culture.At no point should learners be asked to engage in collaborative activities that do not support authentic (meta)communicative behaviors. Neither should they use a particular application tool or digital resource on the account that said tool or resource is readily available to them or because everyone else is using it. By extension, task-based (problem-solving) projects that lack specific guidelines or product expectations should equally be avoided. To benefit students at all levels of language proficiency regardless of age orcurricularconsiderations, any digital communication or application enablement platform should not be selected just because it is available or easily accessible but because it can promote and strengthen language development in content, form, and use like no other single advanced developmenttechnology, tool, or resource can. Instead, *purpose, suitability, authenticity,* and *communicative intent* should be the driving force behind all digital learning. Moreover, digital learning involving the innovative application of a wide spectrum of instructional practices should be reserved exclusively for pedagogical treatment, in-class language practice, or active language output.

For maximum results, idiom-learning activities and task-based digital projects, free of unwarranted stress or anxiety of task completion, will need to be dynamically structured and varied to reflect technology-based learning conditions best met within online or hybrid (blended) learning environments that are conducive to figurative language in general and idiom learning in particular. To this end, learners must be provided with opportunities to interact socially and negotiate meaning as needed. They must also be given the freedom to self-select the technology, hardware, software, network, or delivery mode likely to produce for them the most powerful idiom-based product reflecting varied and creative language use. Where required, support should be offered to those learners experiencing light technical difficulties with a particular communication technology choice as "technical glitches," many as they often are, are unavoidable and a by-product of today's transitional, fast-paced technical landscape.

While language empowerment is a must, at times it may become pedagogically necessary to "walk the walk", not just "talk the talk", with learners in need of a helping hand so that they may attend more thoughtfully to the idiomatic learning process at hand. Leading by example by serving students' communication needs is a pedagogical maxim with transformational implications worth following. It goes without saying that all learners–from the youngest attending elementary school to the oldest attending university classes–will need to have their autonomy supported and valued with enough time build into the lesson plan or unit for constructive feedback, practice, and peer review. Furthermore, idiom activities and task-based projects requiring use and manipulation of different media will need to be suitable to learners' age and intellectual capacity befitting their (meta)cognitive maturity. Above all, as sure as eggs is eggs, they will need to complement and support what learners are actually trying to learn: *language and culture through the digital lens of idiomaticity.*

At all times, students should be encouraged to learn how to apply idiomaticity in CALL purposefully across a/synchronous digital contexts both inside and outside of the classroom. Indeed, they must be trained in the responsible and reasonable uses of multimedia communications on any device while also learning how best to employ peripherals and electronic resources in pursuit of higher achievements in language development and mastery of academic content and concepts. Doing so in socially and culturally appropriate, legal, and ethical wayshelps them learn how to gather information from a variety of media sources, how to collaborate with peers and others across time and space, and how to promote maximum conditions for language learning and idiomaticity respectively. By designing, developing, and publishing products of their own choosing, learners epitomize their understanding of idiomaticity in CALL. Beyond that, they engage in communicative behaviors that no doubt optimize the appropriate and responsible use of a new multi-platform approach to digital learning. Taking ownership of digital learning and the means by which such interactivelearning is to be demonstrated is, I would argue, the ultimate goal of applying idiomaticity in CALL *with a purpose* and *for a purpose.*

Conclusion

Understanding idiomaticity in CALL is a topic of immense research interest to those of us interested in pushing the digital envelope in ways yet to be fully conceived. From inception through conception to development, CALL–inall its digital communication channels and platforms (internet, social networks, cloud computing, cross-platform software/hardware, tablets,smartphones and other portable devices) to date and those still to come in the days ahead–remainsthe one frontier that, in eyes of this idiomatologistat least, can easily bring about an explosion of opportunities to learn another language in digital multimodal settings that are as natural as traveling the world in person. At a minimum, our learners would be afforded heretofore unprecedented opportunities to willfully exploit universalinteractionsamong systems, people, and places worldwide.

Beginning with a retrospective account of significant CALL events and developments affecting SLlearning and practice, including common nomenclature and concepts associated with CALL technologies, this article first appraisedtime-tested notions of theory-to-practice within pedagogy supports befitting natural language use. The five conditions affecting markedly SLteaching and learning–Input, Practice, Awareness, Play, Empowerment–werethen highlighted amidst pedagogical constructs supporting the reconstructive nature of idiomatic understanding and production in English. This was followed by a series of practical implications that take full advantage of the digital and communicationstechnologies to date. Based on students' interests, needs, and abilities, the systematic organization and execution of idiom-learning activities and task-based digital projects across diverse social and academic settings, if addressed with attention and care, was lauded as a viable methodological framework certain to impact the success or failure of understanding idiomaticity in CALL.

In closing, it bears repeating that the development and refinement of idiomatic knowledge is possible especially when such knowledge reflects the judicious and purposeful use of streamlined application building and enablement platforms and analytics.To be crystal clear, idiomatic competence is the result of language acquisition at work, not a by-product of transient technology use. Despite the promise digital technologies hold for further research work on idiomaticity, still much remains to be investigated and even more to be discovered in the days ahead. Time alone will tell if understanding idiomaticity in CALL through the looking glass was all "it's cracked up to be." And while the jury may still be out on CALL, the path forward is clear as day: digital learning, in all its electronic manifestations, will force many of us to rethink the ways we teach and the ways our students learn across all learning areas and domains both locally and globally. It is our choice how we choose to understand idiomaticity in CALL now or in the future yet to come. The choice is ours. Ours and ours alone!

References

1. Liontas, J. I. (2018). Understanding idiomaticity in CALL. In J. Perren, K. Kelch, J-s Byun, S. Cervantes, & S. Safavi (Eds.), *Applications of CALL theory in ESL and EFL environments* (pp. 36-58). Hershey, PA: IGI Global Publishing.

2. Higgins, J., & Johns, T. (1984). *Computers in language learning.* London, England: Collins.

3. Last, R. W. (1989). *Artificial intelligence techniques in language learning.*Chichester, England: Ellis Horwood.

4. Marty, F. (1981). Reflections on the use of computers in second language acquisition. *System, 9* (2), 85-98.

5. Adair-Hauck, B., Willingham-McLain, L., &Youngs, B.E. (2000). Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal, 17*(2), 269-306.

6. Wildner, S. (2000). Technology integration into preservice foreign language teacher education programs.*CALICO Journal, 17*(2), 223-250.

7. Luke, C. L., & Britten, J. S. (2007). The expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal, 24*(2)*,* 253-267.

8. Kornum, L. (1993). Foreign language teaching and learning in a multimedia environment. *CALICO Journal, 10*(3), 65-76.

9. Burston, J. (2003). Proving IT works. *CALICO Journal, 20*(2), 219-226.

10. Arnold, N., & Ducate, L. (Eds.) (2011). *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching.* San Marcos, TX: CALICO Publications.

11. Rilling, S., Dahlman, A., Dodson, S., Boyles, C., &Pazvant, O. (2005). Connecting CALL theory and practice inpreservice teacher education and beyond:Processes and products. *CALICO Journal, 22*(2),213-235.

12. Daud, N. M. (1992). Issues in CALL implementation and its implications on teacher training. *CALICO Journal, 10*(1), 69-78.

13. de Quincey, P. (1986). Stimulating activity: The role of computers in the language classroom.*CALICO Journal, 4*(1), 55-66.

14. Johnson, N. (1987). Current uses of computers in ESOL instruction in the U.S.*CALICO Journal, 5*(2), 71-77.

15. Stoks, G. (1993). Integrating new technologies into the modern languages curriculum. *CALICO Journal, 11*(1), 76-93.

16. Liontas, J. I. (2001). Reading and multimedia annotations: Going beyond bells and whistles, hot links and pop-up windows.*The IALL Journal of Language Learning Technologies, 33*(1), 53-78.

17. Liontas, J. I. (2002). CALL media digital technology: Whither in the new millennium?*CALICO Journal,19*(2), 315-330.

18. Magrath, W. (2001). A return to interactivity: The third wave in educational uses of information technology. *CALICO Journal, 18*(2), 283-294.

19. Zhao, Y. (2003).Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis.*CALICO Journal, 21*(1), 7-27.

20. Warschauer, M., &Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching, 31*(2), 57-71.

21. Blake, R. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (2nd ed.). Washington, DC: Georgetown University Press.

22. Chapelle, C. A. (2005). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research* (4thed). Cambridge, England: Cambridge University Press.

23. Smith, B. (2016). *Technology in language learning: An overview.* New York, NY: Routledge.

24. Liontas, J. I. (2002). Context and idiom understanding in second languages.In S. H. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, & M-L. Poschen (Eds.), *EUROSLA yearbook: Annual conference of the European second language association: Vol. 2* (pp. 155-185). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.

25. Liontas, J. I. (2002). Reading between the lines: Detecting, decoding, and understanding idioms in second languages.In J. H. Sullivan (Ed.), *Literacy and the second language learner: Vol. 1. Research in second language learning* (pp. 177-216). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.

26. Liontas, J. I. (2002). Transactional idiom analysis: Theory and practice*. Journal of Language and Linguistics*,*1*(1), 17-53.

27. Liontas, J. I. (2003). Killing two birds with one stone: Understanding Spanish VP idioms in and out of context. *Hispania*, *86*(2), 289-301.

28. Vasiljevic, Z. (2015). Teaching and learning idioms in L2: From theory to practice. *MEXTESOL Journal, 39*(4), 1-24.

29. Cieślicka, A.B. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. *Second Language Research, 22*(2), 115-144.

30. Liontas, J. I. (2007).The eye never sees what the brain understands: Making sense of idioms in second languages.*Lingua et Linguistica, 1*(2), 25-44.

31. Gardner, D., & Davies, M. (2007). Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis. *TESOL Quarterly, 41,* 339-359.

32. Hatami, S. (2015). Teaching formulaic sequences in the ESL classroom. *TESOL Journal, 6*(1), 112-129.

33. Liu, D. (2003). The most frequently used spoken American English idioms: A corpus analysis and its implications. *TESOL Quarterly, 37,* 671-700.

34. Macis, M., & Schmitt, N. (2017).Not just 'small potatoes': Knowledge of the idiomatic meanings of collocations. *Language Teaching Research, 21*(3), 321-*340.*

35. Chen, Y.-c., & Lai, H.-l. (2014). The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. *International Journal of Applied Linguistics, 24,* 312-336.

36. Hussey, K., & Katz, A. (2009). Perception of the use of metaphor by an interlocutor in discourse. *Metaphor and Symbol, 24,* 203-236.

37. Martinez, R., & Schmitt, N. (2012). A phrasal expressions list. *Applied Linguistics, 33,* 299-320.

38. Liao, Y., Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning, 54,* 193-226.

39. Yasuda, S. (2010). Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners. *TESOL Quarterly, 44,* 250-273.

40. Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: The effect of L1-L2 degree of similarity. *StudiaLinguistica, 54,* 186-196.

41. Alali, F. A., & Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words? *TESOL Journal, 3,* 153-180.

42. Omidian, T., Shahriari, H., &Ghonsooly, B. (2017). Evaluating the pedagogic value of multi-word expressions based on EFL teachers' and advanced learners' value judgments. *TESOL Journal, 8*(2), 489-511.

43. Liontas, J.I. (2015). Developing idiomatic competence in the ESOL classroom: A pragmatic account. *TESOL Journal, 6*(4), 621-658.

У статті розглянуто з критичних позицій існуюче розуміння ідіоматичності у вивченні мови за допомогою комп'ютера. Умови, що сильно впливають на навчання другої мови, аналізуються серед педагогічних конструктів, які підтримують реконструктивну природу ідіоматичного сприйняття та породження мовлення. Обговорюється використання комп'ютерних технологій для подальшої дослідної роботи в галузі ідіоматичності та для навчання ідіом у мовному курсі.

Ключові слова: ідіоматичність, прагматика, навчання другої мови, комп'ютерне навчання, природне використання мови.

В статье рассматривается с критических позиций существующее понимание идиоматичности в обучении языку с помощью компьютера. Условия, сильно влияющие на обучение второму языку, анализируются среди педагогических конструктов, которые поддерживают реконструктивную природу идиоматического восприятия и порождения речи. Обсуждается использование компьютерных технологий для дальнейшей исследовательской работы в области идиоматичности и обучения идиомам в языковом курсе.

Ключевые слова: идиоматичность, прагматика, обучение второму языку, компьютерное обучение, естественное использование языка.

Одержано 7.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-238-243

УДК 378:340

М.Г. ЄЩЕНКО,
асистент кафедри економіки і менеджменту
Донбаської національної академії будівництва і архітектури (м. Краматорськ)

ВИКОРИСТАННЯ WEB-РЕСУРСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «ТРУДОВЕ ПРАВО УКРАЇНИ» У ВНЗ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті подано короткий огляд важливих для вивчення трудового права спеціалізованих ресурсів Інтернет. Описано основні можливості та деякі нюанси роботи із сайтами правових баз даних, що надаються державними структурами і приватними організаціями. Наведено можливості розширеного пошуку на порталах Верховної Ради України, систем «Ліга-закон» та «НаУ-онлайн», «Правова наука», у Єдиному державному реєстрі судових рішень. Подано приклади формулювання конкретних практичних індивідуальних занять, що спираються на використання тематичних web-ресурсів. Виявлено методичне значення застосування інтернет-технологій для вивчення і викладання курсу з трудового права.

Ключові слова: трудове право; законодавство України; інтернет-ресурси; тематика практичних занять.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства, заснованого на знаннях і нових суспільних відносинах, має базуватися на використанні наукових та інноваційних технологій, що підвищують якість життя людини. Побудова інформаційного суспільства в Україні регулюється Законом України «Про Національну програму інформатизації», Указом Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». У зазначених нормативно-правових актах підкреслюється, що саме рівень інформатизації, уміння використовувати переваги цифрових технологій стають одними з важливих чинників розвитку країни. Водночас, у складних умовах трансформації суспільства, зростає значення освіти, що ґрунтується на принципах життєтворчості, метою якої є допомога у визначенні шляхів соціалізації індивіда та його фахових знань [1].

Особливості сучасного економічного і соціокультурного розвитку України, процеси демократизації життя, впливи процесів глобалізації й інтеграції у європейське і світове співтовариство висувають нові завдання перед освітою. У країні продовжується становлення національної системи освіти, яке супроводжується суттєвим оновленням педагогічної теорії і практики, відбувається зміна освітньої парадигми, пропонуються нові підходи, удосконалюються форми й методи навчання.

Навчальний курс з трудового права у ВНЗ Донецької області є однією з базових дисциплін у підготовці фахівців економічного профілю.

В умовах економічних і суспільно-політичних перетворень, зміцнення української державності необхідно формувати у студентів при вивченні курсу з трудового права свідоме, конструктивно-критичне ставлення до суспільних процесів і явищ, які відбуваються, мотивацію та компетентність щодо майбутнього робочого місця. Ці завдання, насамперед, покладаються на суспільствознавчу освіту, зокрема правову. Саме тому одне із головних освітньо-виховних завдань вищої школи – формування правової компетентності особистості на основі використання інноваційних засобів і технологій навчання, якими є інформаційно-комунікаційні технології, зокрема web-ресурси.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми трудового права завжди були актуальними для вітчизняної педагогічної громадськості. У різні часи над ними працюва-

© *М.Г. Єщенко, 2017*

ли такі провідні науковці, як: А. Акуліч, Л. Амелічева, О. Арсентьєва, Ю. Баранюк, А. Бартків, Т. Вакалюк, Л. Величко, В. Венедиктов, О. Гаврилюк, І. Дашутін, О. Жолнович, С. Запара, І. Іоннікова, З. Козак, В. Костюк, С. Нетьосов, С. Панькевич, О. Середа, О. Ситницька, Д. Сичов, Д. Сіроха, А. Слюсар, М. Смолярова, Л. Солодовник, О. Сонін, М. Феськов, Р. Харчук, Н. Циганчук, О. Чумак, І. Шелеп, О. Ярошенко.

Разом з тим власне методичні аспекти роботи з електронними ресурсами під час вивчення трудового права висвітлені мало, що й спонукало автора до написання цієї статті.

Метою статті є висвітлення можливостей використання відповідних інтернет-ресурсів у викладанні й вивченні трудового права.

Виклад основного матеріалу. У сучасному інформаційному просторі існують десятки і сотні тематичних web-ресурсів, грамотне використання яких може суттєво полегшити й оптимізувати процес вивчення трудового права. Отже, це сторінки відповідних державних установ, електронні бібліотеки, сайти спеціалізованих правових систем, деяких громадських організацій. Далі спробуємо назвати й охарактеризувати деякі ресурси з названих категорій, які використовуємо у навчальному процесі.

Web-ресурси як першоджерела правових документів. До цієї категорії відносимо офіційні сайти органів державної влади (у доменній зоні gov.ua), що приймають нормативні акти у сфері трудової діяльності. У першу чергу це, звичайно, база даних «Законодавство України» на сайті Верховної Ради України. Вона містить актуальні версії прийнятих законів, постанов, указів, законопроектів центральних органів влади. Хоча на головній сторінці є застереження, що цей сайт має лише інформаційний характер (для офіційних посилань досі рекомендуються відповідні друковані видання), на ньому, як правило, наведено найновіші офіційні тексти законів і підзаконних актів. Серед переваг системи — наявність активних гіперпосилань на усі пов'язані документи, із вказуванням типу зв'язку («спричинив прийняття», «відсилає до», «змінюється пов'язаним документом», «вводиться в дію», «має відсилання з»). Також є можливість відслідковування усіх прийнятих змін і їх час (рис. 1), відображення статусу («чинний» чи «втратив чинність», із вказуванням законної підстави), пошук по тексту тощо [2].

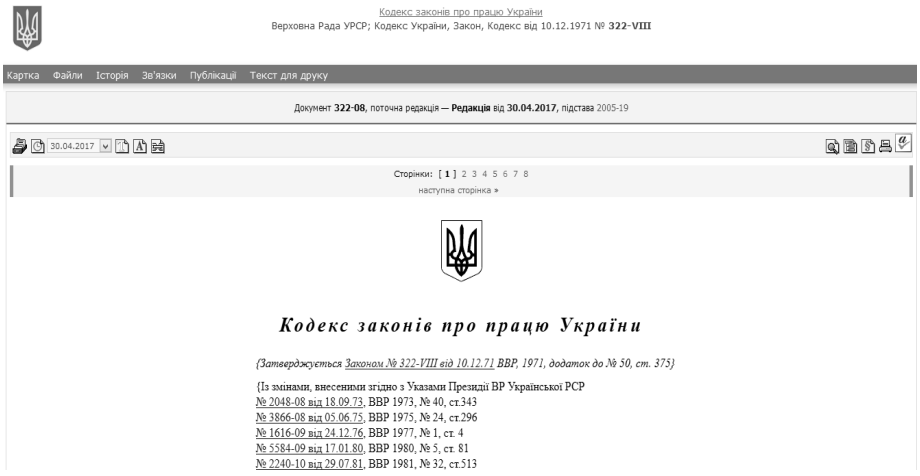

Рис. 1. Інтерфейс подання законодавчих документів у базі даних «Законодавство України» на сайті Верховної Ради України

На верхній панелі стилізованих позначень можна перейти до короткої анотації документа, побачити час прийняття закону у різних редакціях і переглянути відповідні версії, подивитись пов'язані документи, здійснити пошук по тексту, вивести на друк чи зручно скопіювати у текстовий редактор.

У цій системі наявний кількарівневий пошук (за назвою, по контексту, за датою прийняття, за типом документа, за видавником тощо). Виконуючи пошук за на-

звою, необхідно враховувати, що багато законодавчих документів у базі мають специфічне формулювання. Під час вивчення трудового права одними з найзатребуваніших розділів ресурсу «Законодавство України» є Кодекс законів про працю України і Кодекс України про адміністративні правопорушення (КУпАП). Це пов'язано з тим, що саме окремі статті цих розділів найчастіше зазнають змін, переважно в частині збільшення суми покарання за певний вид правопорушення. Очевидно, що в подібних випадках цінність інтернет-ресурсу є суттєво більшою, ніж у друкованих виданнях цих кодексів.

Також передбачено розділ «Альтернативний пошук», де задіюються пошукові механізми популярних систем (найчастіше – Google) [2].

Ще одним офіційним джерелом еколого-правової інформації є сайт Міністерства соціальної політики України – *http://www.msp.gov.ua,* на якому в окрему категорію зібрані основні нормативні акти, що стосуються трудового кодексу. Водночас на цьому сайті *http://www.msp.gov.ua/content/trudoviy-kodeks.html*, є документи, що стосуються праці, оплати праці та ін. (у т.ч. Укази Президента, Закони України і Постанови КМУ), подані у вигляді активних гіперпосилань на відповідні статті вже згадуваного порталу *zakon.rada.gov.ua* [2].

Проте, окрім ретельного вивчення правових першоджерел, не менш важливим є вивчення практики їх застосування. Для таких цілей слугують науково-практичні коментарі, різноманітні юридичні консультації тощо.

Одним із необхідних електронних ресурсів, що дозволяє виконувати низку найрізноманітніших завдань аналізу правової інформації, є база «Єдиний реєстр судових рішень», що доступний за адресою *http://www.reyestr.court.gov.ua*. У ній можна знайти рішення, ухвали і постанови судів усіх ланок, у тому числі за тематичними запитами. Це дає змогу порівнювати процедуру проходження і відмінності у рішеннях різних судів за схожими справами, знаходити прецеденти вирішення різноманітних позовів і спорів [2].

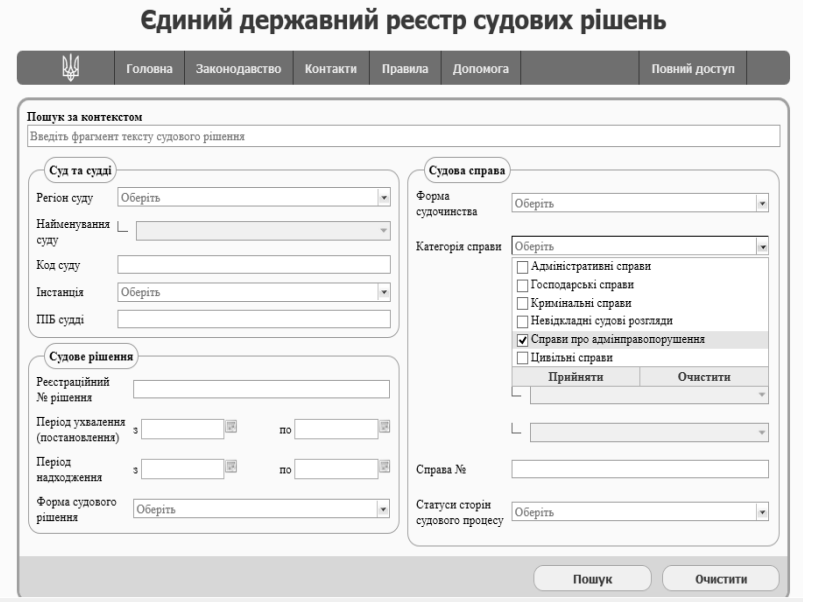

Рис. 2. Інтерфейс пошуку на сайті Єдиного державного реєстру судових рішень

Для знаходження інформації про рішення у сфері праці іноді доцільно вводити у пошук номери відповідних статей ККУ чи КУпАП, їхні назви, а також ключові фрази, що найчастіше зустрічаються у результуючих частинах судових постанов.

Крім офіційних порталів органів законодавчої, виконавчої та судової влади, заслуговують на увагу кілька інших потужних правових систем, реалізованих на базі сучасних інформаційних технологій. Це, зокрема, системи «Ліга-закон» та «НаУ- онлайн».

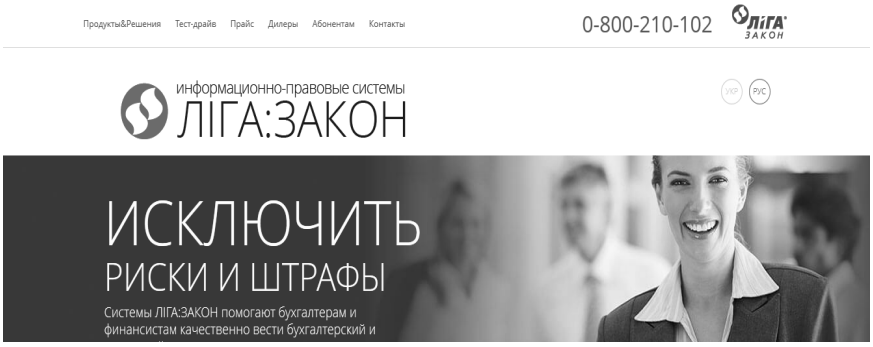

Рис. 3. Інтерфейс пошуку на сайті ЛІГА:ЗАКОН

Система «Ліга-закон», представлена групою компаній «Ліга», зокрема інформаційною агенцією «ЛІГАБізнесІнформ», є професійною правовою базою даних, первинно призначеною для платного корпоративного використання користувачами на комп'ютерах (як в онлайновому, так і в офлайновому режимі).

Схоже цільове призначення і у системи «Мега-НаУ» («НаУ» — «Нормативні акти України», надається ПрАТ «Інформтехнологія»), але дещо інші принципи технічної реалізації і наповнення. Ця система має розширений функціонал, що дозволяє зручно виконувати потрібний пошук. Після висвітлення результатів пошуку натискання на значок «Структура» дає змогу побачити класифікацію поданих документів, що значно полегшує відбір саме потрібної інформації.

Застосування нестандартних занять при викладанні курсу трудового правв – у формі рольової гри. Проектуючи та моделюючи ті чи інші ролі, студенти отримують навички та вміння відповідної поведінки, яка наближає їх до реальної практики. Велику допомогу надають інформаційні ресурси, наприклад: інтернет-ресурс «Правова наука».

Рис. 4. Інтерфейс пошуку на сайті Правова наука законів

Під час практичних занять для розв'язання задач і проходження тестових завдань студенти вишу можуть використовувати систему національних інформаційних ресурсів.

Прикладом завдань для студентів можуть бути завдання у вигляді тестів закритої форми (вибір з множини, вибір «так» – «ні»). Цей формат тестових завдань дає змогу оцінити навчальні досягнення студентів вишу на різних рівнях: розуміння, знання і застосування знань.

Задача 1.

У Петрова О.Р., механіка за спеціальністю, при укладанні трудового договору з будівельним підприємством керівництво вимагало автобіографію, довідку про стан здоров'я, документи про наявність нерухомого майна.

1. Чи існує порядок укладання трудового договору?

а) так; б) ні.

2. Трудовий договір –

а) є угода між працівником і власником підприємства, установи, організації або уповноваженим ним органом чи фізичною особою, за якою працівник зобов'язується виконувати роботу, визначену цією угодою;

б) є угода між власником підприємства, установи, організації та уповноваженим власником підприємства, установи, організації органом чи фізичною особою;

в) є домовленість двох або більше сторін, яка спрямована на встановлення, зміну або припинення цивільних прав та обов'язків.

3. Чи допущено порушення закону при укладанні трудового договору з Петровим О.Р. з боку керівництва підприємства?

а) так; б) ні.

4. Як, на Вашу думку, має розв'язатися цей спір?

Отже, застосування інформаційно-комунікаційних технологій на етапі вивчення нового матеріалу відкриває нові можливості для оволодіння правовими знаннями, уміннями і навичками, формування предметних компетентностей з правознавства [2]. Використовувати кейс-метод – ситуаційну методику, яка повинна підтримуватися достатньою кількостю наочних матеріалів з боку викладачів (статей в періодичних виданнях, он-лайн та відеопідтримку). Такі заняття також потребують використання інформаційних технологій та інформації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інформаційно-комунікаційні технології надають безліч потужних можливостей студентам здійснювати навчання он-лайн, займатися самоосвітою у зручний час та у комфортних умовах, вільно обмінюватися корисними та важливими матеріалами, незважаючи на географічне місце розташування, отримувати повноцінні консультації в режимі реального часу та в стислі терміни і все це завдяки розміщенню необхідних матеріалів, даних і відомостей на віддалених серверах та без прив'язки до стаціонарного комп'ютера.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є перспективним та актуальним напрямом, який стрімко й динамічно продовжує розвиватися. У подальших наукових дослідженнях планується визначити критерії формування фахової компетентності студентів ВНЗ при викладанні курсу «Трудове право України».

Список використаних джерел

1. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page. – 1.08.2017.

2. Панькевич С. Використання web-ресурсів у навчальному курсі

«Екологічне право України» [Електронний ресурс] / С. Панькевич. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/897/672. – 4.08.2017.

3. Вакалюк Т., Можливості використання хмарних технологій в освіті / Т. Вакалюк // міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання сучасної педагогіки», Острог, 2013, С. 97–99.

4. Нетьосов С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках правознавства [Електронний ресурс] / С. Нетьосов. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/489/417. Дата звернення: 3.08.2017.

5. Воронкін О.С. Розвиток комп'ютерних технологій підтримки навчання студентів вищих навчальних закладів України (друга половина 50-х – початок 90-х років XX ст.) [Електронний ресурс] / О.С. Воронкін. – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/724. Дата звернення: 2.08.2017.

6. Правова наука. *Електронна база даних НАПрН України. «Головна сторінка. Правила користування БД "Правова наука"»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://db.ippi.org.ua/. Дата звернення: 5.08.2017.

References

1. Ukaz № 344/2013 Prezydenta Ukrainy (2013). *Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [On the national strategy of the development of education in

Ukraine for the period till 2021]. Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page (In Ukrainian).

2. Pankevych, S. (2013). *Vykorystannia web-resursiv u navchalnomu kursi «Ekolohichne pravo Ukrainy»* [Use of web-resources in the educational course «Environmental law of Ukraine»]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], no. 5 (37). Access mode: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/897/672 (In Ukrainian).

3. Vakaliuk, T. (2013). *Mozhlyvosti vykorystannia khmarnykh tekhnolohii v osviti* [Possibilities of using cloud technologies in education]. *Aktualni pytannia suchasnoi pedahohiky* [Topical issues of modern pedagogy]. Ostroh, pp. 97-99 (In Ukrainian).

4. Netosov, S. (2011). *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na urokakh pravoznavstva* [Using of informational and communicational technologies on the lessons of science of law]. *Informatsijni tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], no. 3 (23). Access mode: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/489/417 (In Ukrainian).

5. Voronkin, S. (2014). *Rozvytok kompiuternykh tekhnolohii pidtrymky navchannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (druha polovyna 50-kh – pochatok 90-kh rokiv XX st.)* [The development of computer technology of education of students in higher educational institutions of ukraine (the second half of 50s – early of 90s xx century)]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information technologies and teaching aids], no. 1 (39), pp. 17-45. Access mode: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/960/724 (In Ukrainian).

6. Pravova nauka. Elektronna baza danykh NAPrN Ukrainy. "Holovna storinka. Pravyla korystuvannia BD "Pravova nauka"" [Legal science. Electronic database of NPRs of Ukraine. «Home page. Rules of using the DB «Legal science»»]. Access mode: http://db.ippi.org.ua/ (In Ukrainian).

В статье представлен краткий обзор важных для изучения трудового права специализированных ресурсов Интернет. Описаны основные возможности и некоторые нюансы работы с сайтами правовых баз данных, предоставляемых государственными структурами и частными организациями. Представлены возможности расширенного поиска на порталах Верховной Рады Украины, систем «Лига-закон» и «НАУ-онлайн», «Правовая наука», в Едином государственном реестре судебных решений. Даны примеры формулировки конкретных практических индивидуальных занятий, опирающихся на использование тематических web-ресурсов. Выявлено методическое значение применения интернет-технологий для изучения и преподавания курса по трудовому праву.

Ключевые слова: трудовое право; законодательство Украины; интернет-ресурсы; тематика практических занятий.

The article presents the review of important specialized Internet resources for studying labor law. The basic opportunities and some aspects of work with web-sites of law data bases that are given to the state structures and private organizations are described. The possibilities of the widened search on the portals of the Verkhovna Rada, the systems "Liha-zakon" and "NaU-online", "Pravova nauka" in the united state register of law verdicts are presented. The examples of formulating concrete practical individual classes based on using theme web-resources are demonstrated. The methodological importance of using Internet-technologies for learning and teaching the course of labor law is emphasized.

Key words: labor law; legislation of Ukraine; Internet-resources; themes of practical classes.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-244-249
УДК 378.-057.4:004

С.П. КОЖУШКО,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри міжнародного туризму та мовної підготовки
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Статтю присвячено обґрунтуванню ефективності використання інтерактивних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії. Доводиться, що серед основних завдань, які можна вирішувати завдяки використанню інтерактивних технологій є такі: вирішення професійних проблем, передбачення труднощів реальних обставин, набуття фахівцем додаткових знань та професійних умінь, формування професійно важливих якостей, зменшення імовірності помилок, розвиток упевненості у власних силах.

Ключові слова: туристичний бізнес, інтерактивні технології, професійна взаємодія, комунікативна діяльність, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Орієнтація України на входження в європейський науковий та освітній простір, динамічний розвиток вітчизняної туристичної галузі висувають особливі вимоги до компетентності, професіоналізму, культури й особистісної професійної підготовки в системі вищої освіти майбутній фахівців з туризму, які мають не лише оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, на високому рівні встановлювати професійні відносини з колегами, представниками різних країн світу, клієнтами, які замовляють або користуються послугами суб'єктів туристичної індустрії, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя. Саме вони мають створювати привабливий імідж України на міжнародній арені, примножуючи традиції української гостинності та забезпечуючи високий рівень обслуговування вітчизняних та іноземних туристів, який буде відповідати сучасним стандартам якості послуг. Зазначене свідчить про актуальність обраної проблематики.

Аналіз актуальних досліджень. Провідна ідея багатьох досліджень, присвячених підготовці фахівців різних галузей (В. Биков, І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.) – це положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка майбутніх спеціалістів до професійної взаємодії, яку розуміємо як систему найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих специфічно зумовлених зв'язків фахівців з клієнтами й споживачами туристичних послуг під час виконання професійної діяльності з метою досягнення передбачуваного результату, що відповідає загальним інтересам і сприяє реалізації потреб кожного із суб'єктів взаємодії, є передумовою їх успішної професійної діяльності та особистісно-професійного розвитку незалежно від сфери їх діяльності.

Дослідженню проблем комунікативної підготовки фахівців з туризму присвячено роботи таких дослідників як С. Александрова, Л. Грибова, О. Дишко, Н. Кобзар, В. Лівенцова, Л. Орбан-Лембрик, О. Полякова, Н. Шигонська та ін.);

Проблему застосування інтерактивних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вивчали такі вчені, як (Н. Баліцька, О. Біда, Г. Волошина, Н. Побірченко, М. Кларін, А. Мартинець, М. Перець, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.

© *С.П. Кожушко, 2017*

Проте незважаючи на досить значну кількість публікацій у цій галузі, простежується невизначеність технологічного забезпечення формування професійної взаємодії фахівців туристичної галузі.

Метою статті є обґрунтування ефективності інтерактивних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Перш за все зазначимо, що до технологій навчання професійній взаємодії ми відносимо сукупність способів, прийомів та засобів комунікативної діяльності у системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – комп'ютер – студент», «студент – комп'ютер», спрямованих на опанування майбутніми фахівцями туристичної галузі знань основ професійної взаємодії, комунікативних умінь і навичок, на формування особистісних якостей (соціальний інтелект, здатність до рефлексії, здатність до співробітництва, толерантність, бар'єропревентивність), успішну їх самореалізацію у подальшій професійній діяльності. Ці технології стимулюють студентів до самовдосконалення через участь у різноманітних видах навчальної і професійно-спрямованої взаємодії. У цій статті акцентуємо увагу на інтерактивних технологіях навчання.

Конструкт «інтерактив» походить з англійської від «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Під інтерактивністю у навчанні розуміємо процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з оточуючим середовищем.

За твердженням М. Кларіна, інтерактивне навчання як переклад англомовного терміну «interactive learning» означає навчення (стихійне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії [1, с. 12]. Вважаємо, що сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуації дійового пізнання в режимі співпраці. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії у навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання різних видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб'єктів навчання, створення комфортних умов, в яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність.

Інтерактивне навчання передбачає створення для майбутніх фахівців таких умов, за яких пасивне сприйняття навчального матеріалу стає неможливим, виникає необхідність самостійного пошуку додаткових знань та їх творчого застосування під час вирішення професійно спрямованих проблем.

Щодо поняття «інтерактивні технології», то О. Пометун [2] розглядає їх як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям через принцип багатосторонньої комунікації. Інтерактивні технології навчання є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей.

Серед основних завдань, які можна вирішувати завдяки використанню інтерактивних технологій, можна виокремити такі: вирішення професійних проблем, передбачення труднощів реальних обставин, набуття фахівцем додаткових знань та професійних умінь, формування професійно важливих якостей, зменшення імовірності помилок, розвиток упевненості у власних силах. Реалізація зазначених технологій дозволяє студентам зайняти активну пізнавальну позицію і у співпраці з викладачем та однокурсниками здійснювати саморозвиток. При цьому створюються можливості для об'єднання навчальної активності студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, і тим самим активізується розвиток умінь професійної взаємодії (професійно-комунікативних, практико-діяльнісних, відносино-регулятивних, предметно-інформаційних).

Наявний досвід підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі доводить, що у процесі їх професійної підготовки, зокрема підготовки до професійної взаємодії необхідно акцентувати увагу на таких інтерактивних технологіях: *діалогічно-дискусійні, кооперативного навчання, колаборативного навчання, ситуаційного навчання*. Обґрунтуємо свою позицію.

Застосування ***діалогічно-дискусійних технологій*** навчання (бесіди, диспути, дебати, дискусії, діалоги) трансформує навчальний процес у сферу інтерсуб'єктивності, де студент

і викладач виступають як рівноправні, рівнозначні суб'єкти; надають можливість моделювати власні судження, індивідуальний стиль професійної взаємодії, способи самовираження через її різновиди, відчути себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності. Під час реалізації зазначених технологій доцільним є використання різновидів зворотного зв'язку (дебрифінг, «ток-шоу», «метод багатовимірних матриць», «метод рецензій», «метод ідеї тендера»).

Під час реалізації діалогічно-дискусійних технологій ефективним є послугування різноманітними вправами.

1. Вправи, що впливають на стан групи у цілому та/або на кожного її учасника окремо (вправи на створення атмосфери працездатності). Основна мета – досягнення такого «клімату стосунків», стану кожного учасника групи, які б забезпечили можливість переходу до змістової частини роботи. Основні характеристики «клімату стосунків»: емоційна свобода учасників, відвертість, дружелюбність, довіра між студентами – учасниками тренінгу та викладачем.

2. Вправи, спрямовані на змістовий аспект роботи (вправи змістового плану). Це психогімнастичні вправи, під час яких студенти набувають певний досвід, отримують можливість тренування прийомів, стратегій, моделей спілкування й поведінки. Вони допомагають отримати досвід у напрямах: встановлення контакту в спілкуванні, розуміння свого стану та його презентація, розуміння інших людей, співчування; передача та прийом інформації; уміння слухати, сприймати іншу людину у всіх її вербальних та невербальних проявах, розуміти підтекст, смисл її висловів, а також сприймати власні реакції, що виникають у відповідь на промову людини.

3. Вправи на отримання особистісного зворотного зв'язку, тобто інформації про особливості поведінки в конкретних ситуаціях. Позитивний зворотний зв'язок – гарний засіб стабілізації і підвищення самооцінки учасників тренінгу, актуалізації їх особистих ресурсів, створення позитивного емоційного фону в групі. Зазначимо, що вправляння має обов'язково закінчуватися рефлексією – зосередженням кожного студента на самому собі, висловленням власних відчуттів та думок щодо виконаної діяльності.

Наведемо фрагмент практичного заняття з дисципліни «Організація туризму (технології туристичної діяльності)», метою якого стало формування уміння вести дискусію, впливати на інших, виявлення традиційних помилок при веденні полеміки, удосконалення уміння спонукати інших до дії, розвиток «мови жестів». На занятті використовувалися вправи:

1. *«Катастрофа у пустелі».* Спрямована на відпрацювання навичок поведінки під час дискусії, уміння вести диспут, бути переконливим, простежити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, звернути увагу на традиційні помилки, яких припускаються учасники полеміки, навчитися виділяти головне, бачити суттєві ознаки предметів. Кожен учасник отримує бланк, на якому наведено 15 предметів. Вправа складається з двох етапів: індивідуальне ранжування запропонованих предметів за значенням для врятування; групове обговорення з метою вироблення загальної думки щодо ранжування предметів. Спостереження за роботою учасників дають уявлення про ступінь сформованості умінь організовувати дискусію, готовність до компромісу, уміння слухати один одного, аргументовано доводити власну думку, володіти собою.

2. *«Спонукання до дії».* Спрямована на вдосконалення вміння звертатись до інших, акцентування уваги на тих аспектах, які допомагають досягти мети; учасникам пропонується згадати ситуацію, яка б змусила їх звернутися до інших з проханням, відтак уявити по черзі на місці цієї людини всіх учасників групи та збагнути, як би вони звернулись до кожного, як повели бесіду з огляду на його особистість.

Технології кооперативного навчання забезпечують взаємодію студентів у малих групах для досягнення спільної мети, дають змогу швидко й оперативно змінювати тактику взаємодії, сприяють розвитку соціального інтелекту, співробітництва, толерантності. Вважаємо доцільним навчання в статичних, динамічних, варіаційних парах («Обличчям до обличчя», «Думати, працювати в парі, обмінюватися думками», «Скажи та переключайся»), трійках, квадрах, мікрогрупах («Обери позицію», «Життєві ситуації», «Коло ідей», «Дві шеренги», «Думаємо разом, відповідає один», «Внутрішнє – зовнішнє коло», «Мозаїка»), бригадах, члени яких мають спільне завдання.

Перевага групової форми навчання полягає у взаємонавчанні та поглибленні знань, формуванні вмінь вести діалог, дискусію, аргументувати свої думки. Так, під час вивчення теми «Комунікативні бар'єри взаємодії в туристичній галузі» групу студентів поділяють на три підгрупи, кожна з яких працює над індивідуальним завданням. Виконання поставлених завдань у групах супроводжується аналізом фактів непорозуміння, бар'єрів, які треба обійти, корективи, які варто внести у подальшу взаємодію; прогнозуванням, можливих бар'єрів, визначенням тактики їх запобігання.

Правильно організована робота в малих групах надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема володіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, розв'язання протиріч). Робота в малих групах є доцільною, коли потрібно вирішити проблему, з якою важко впоратися індивідуально. При комплектуванні груп треба обов'язково враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів.

Технології колаборативного навчання передбачають взаємне залучення учасників до взаємодії в межах колаборативної групи за допомогою координованих зусиль для розв'язання проблемних ситуацій, бар'єрів взаємодії. Акцентуємо увагу на ефективності таких *колаборативних* стратегій («Подумайте в парах», «Зигзаг», «Зворотний зигзаг», «Взаємне навчання», «Письмовий круглий стіл») і *технологій («навчання в команді»,* **«Пазл»,** «Акваріум», «Мозковий штурм», «Метод Дельбека», «Гарячий стілець», «Mind Mapping»).

Упевнені, що у процесі співробітництва створюються багатопланові суб'єктно-суб'єктні відносини, які впливають на перебіг і результат навчальної діяльності. Перед студентами відкривається ідея і практика рівноправності, надається можливість набути компетентності у здійсненні професійної взаємодії, навчитися приймати або відхиляти позицію іншого учасника навчання, координувати свої дії з його діями, розвивати вольові риси, самостверджуватися, обстоювати та захищати власну думку, навчальні здобутки.

Так, під час використання методу «Акваріум» викладач поділяє студентів на групи (три-чотири) та пропонує їм ознайомитися з текстом (нормативно-правовим актом), що містить норми, які будуть потрібні при виконанні наступного завдання (за браком часу це студенти можуть зробити у позааудиторний час). Порядок проведення: одна з груп займає місце в центрі аудиторії, інші – розташовуються навколо; група отримує від викладача аркуш з описом ситуації і таке завдання: прочитайте вголос ситуацію; обговоріть її в групі, використовуючи метод дискусії; дійдіть спільного рішення); решта студентів мають лише слухати, не втручаючись у процес обговорення; наприкінці обговорення група в центрі приймає рішення щодо розв'язання ситуації; після цього викладач ставить усім іншим запитання, з яких триває обговорення: «Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо аргументована, доведена?» Який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим? Після цього інша група займає місце в «Акваріумі» і обговорює ситуацію; наприкінці практичного заняття (коли всі групи побували в «Акваріумі») викладач підбиває підсумок роботи, вказує на недоліки та позитивні моменти, що виявлені під час роботи в «Акваріумі».

Оригінальним і ефективним варіантом організації навчання в співробітництві, розробленим професором Еліотом Аронсоном є «Пазл». Він набув назви Jigsaw (в перекладі – «лобзик», гра «пазл»). Студенти поділяються на команди для роботи з навчальним матеріалом, що розбито на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди ознайомлюється з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагмента, який повинен вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів студенти, які вивчають одне питання, але працюють в різних командах, зустрічаються і обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Це називається «зустріччю експертів». Після зустрічі вони повертаються у свої команди і навчають всього нового, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті, у свою чергу, доповідають про свої частини завдання (як фрагменти ігри «пазл»). Оскільки єдина можливість засвоїти матеріал всіх фрагментів і, таким чином, знати всю тему – це уважно слухати партнерів по команді і робити записи в зошиті, жодних додаткових зусиль з боку викладача не потрібно. Студенти зацікавлені, щоб їхні товариші сумлінно виконали своє завдання, тому що це вплине на їхню загальну оцінку. Звітує з теми кожен студент окремо і вся команда в цілому. На заключному етапі викладач студенти мають відповісти на будь-яке запитання з цієї теми.

Технології ситуаційного навчання сприяють виробленню навичок професійної взаємодії студента залежно від ситуації, апробуванню різних механізмів, тактик взаємодії. Серед різновидів зазначених технологій акцентуємо увагу на таких: *метод аналізу ситуацій*, який містить аналіз конкретних ситуацій (ситуаційні завдання та вправи); *метод ситуаційного навчання* – кейс-стаді, метод проектів, метод «інциденту»; метод аналізу критичних прецедентів. Їх реалізація дозволяє моделювати професійні ситуації під час здійснення діяльності з надання туристичних послуг, що забезпечує вияв особистісної позиції в кожному конкретному акті взаємодії.

Реалізація зазначених технологій передбачає етапність дій: розроблення навчальної ситуації; індивідуальне вивчення студентами тексту ситуації; постановка викладачем основних питань, вступне слово викладача; об'єднання студентів у малі групи (не більше 4–6 студентів в одній групі); робота студентів у малій групі; презентація рішень кожної малої групи; загальна дискусія питання, виступи з місць; виступ викладача, його аналіз ситуації.

Доцільним є обговорення ситуацій з типовими моделями професійної взаємодії фахівців туристичної галузі з метою формування вмінь студентів моделювати ситуації, які б дозволили виявляти бар'єри взаємодії в майбутній професійній діяльності. Для цього варто запропонувати такі алгоритми розв'язання діалогічних ситуацій, а саме: зібрати і записати інформацію; чітко визначити проблему; сформулювати ситуацію; усвідомити причину; зібрати інформацію про учасників діалогічної ситуації; чітко уявити кінцеву мету; визначити тактику і техніку дій; вибрати оптимальний варіант розв'язання ситуації тощо. Зауважимо, що ситуації, які пропонуються студентам, мають бути невизначеного, проблемного характеру, спонукати їх до рефлексивного аналізу та самовизначення («Чи достатньо я впевнений у собі?», «Чи можу я толерантно сприймати різні погляди?», «Чи можу я відверто обговорювати свої проблеми?», «Чи здатен я визнати свою помилку?»).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що інтерактивне навчання розуміємо як процес активної взаємодії учасників навчального процесу як між собою, так і з навколишнім позанавчальним середовищем і позанавчальними джерелами інформації. Інтерактивні технології є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вишів сприяє їх підготовці до професійної взаємодії. Ці напрацювання нами використано у подальших наукових розвідках, присвячених подальшому вдосконаленню процесу підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі до професійної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7 – С. 12–18.

2. Пометун О.І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.

References

1. Klarin, M.V. (2000). *Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniia novoho opyta* [Interactive education – the instrument of mastering of new experience]. *Pedahohika* [Pedagogy], no. 7, pp. 12-18 (In Russian).

2. Pometun, O.I. (2004). *Aktyvni i interaktyvni metody navchania: do pytannia pro dyferentsiatsiiu poniat* [Active and interactive methods of teaching: on the differentiation of notions]. *Shliakh osvity* [Way of Education], no. 3, pp. 12-18 (In Ukrainian).

Статья посвящена обоснованию эффективности использования интерактивных технологий обучения в процессе подготовки будущих специалистов туристической отрасли к профессиональному взаимодействию. Доказывается, что среди основных задач, которые могут быть решены с помощью интерактивных технологий, такие: решение профессиональных проблем, предвидение трудностей, которые могут возникнуть в реальных условиях, приобретение специалистом дополнительных знаний и профессиональных умений, формирование профессионально значимых свойств, уменьшение вероятности ошибок, развитие уверенности в своих силах.

Ключевые слова: туристический бизнес, интерактивные технологии, профессиональное взаимодействие, коммуникативная деятельность, профессиональная подготовка.

The article substantiates the effectiveness of interactive methods in the process of preparing future specialists of tourism business for their professional interaction. It is proved that those tasks which could be successfully solved using interactive technologies are: making professional decisions, anticipation of potential difficulties, acquiring new professional knowledge and skills, development of professionally important qualities, minimization of probable professional errors, development of self-assurance.

Key words: tourism business, interactive technologies, professional interaction, communicative activities, professional training.

Одержано 23.10.2017.

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-250-254

УДК 378:371.382

Ю.Є. ОСАЦЬКА,
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 «СКЛАДАННЯ КОШТОРИСУ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОЕКТУ» 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 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». 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, кошторис, витрати, калькулювання, собівартість, виробництво.

Постановка проблеми. Безперервні процеси в економіці країни вимагають постійного оновлення та удосконалення системи вищої економічної освіти. Таким чином, виникає потреба поліпшення існуючих моделей підготовки студентів економічних спеціальностей. Перевірено, що використання технологій у системі освіти сприяє не тільки інтелектуальному розвитку та творчому, а й збагачує індивід теоретичними та практичними навичками, розвиває здібності для створення успішної кар'єри. Технології допомагають формуванню багатьох професійних умінь та навичок у студентів, сприяють розвитку професійних компетенцій.

Тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Як ми зауважували в попередніх публікаціях, сьогодення з постійними змінами в законодавстві висуває вимоги застосовувати такі конкретизовані прийоми роботи, як ігрові вправи, практичні завдання, рольові та ділові ігри, обговорення проблеми в групах та парах, бізнес-симуляції під час організації тренінгів для студентів, які навчаються за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання тренінгових технологій у навчальному процесі є завжди актуальним. Сучасних науковців цікавить не тільки теоретичний підхід до проблеми використання тренінгових технологій, а й практичні наробки навчальних матеріалів, тобто наявність методичного забезпечення з цього питання.

Так, Л.М. Новікова [2] розглядає сучасні технології практичних занять у системі вищої економічної освіти. Використання тренінгових технологій під час підготовки студентів, що навчаються за галуззю знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 071 «Облік та оподаткування», пропонують ЖВ. Піскова та І.І. Козинець [1], які подають ділову гру «Організація бухгалтерського обліку» як елемент тренінгу для апробації спеціальних компетен-

© *Ю.Є. Осацька, І.І. Козинець, 2017*

цій студентів та звертають увагу на певні труднощі під час підготовки та реалізації сценарію гри. Заслуговує на увагу «Розробник і оператор бізнес-симуляцій для корпоративного сектору та ігор для розумних людей» [3–4], продукт якого частково використовуємо під час практичних занять студентів. Таким чином, поєднання суспільних зусиль авторів породжує необхідність розробки тренінгів з дисциплін галузі знань 07 «Управління та адміністрування».

Мета статті – запропонувати сценарій гри для 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 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність».

Основна частина. 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, запропоновані Л.М. Новіковою [2], автори вважають актуальним і необхідним організацію і проведення комплексного тренінгу для підготовки студентів галузі знань. Для цього, як було зазначено в попередніх публікаціях, на основі структурно-логічної схеми визначено структуру модельованої фірми, бо запропонований тренінг моделює реально чинне підприємство (суб'єкт малого підприємництва). Також припущено, 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 галузі знань.

Розглянемо ділову гру «Складання кошторису будівельного проекту» як елемент тренінгу та апробація спеціальних компетенцій студентів спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність».

Для отримання спеціальних компетенцій з напряму «Виробництво» тренінг побудовано на основі трьох ділових ігор:

– ділова гра № 1«Складання кошторису будівельного проекту»;

– ділова гра № 2 «Розрахунок параметрів технологічного процесу»;

– ділова гра № 3 «Розрахунок ефективності будівельного проекту».

Під час тренінгу з модуля «Виробництво» (посади: начальник виробництва, інженер-технолог, бригадир) студенти (учасники гри) набувають навичок практичної роботи, що формує у них систематичне бачення процесу функціонування реального підприємства, а також сприяє їх професійній орієнтації.

Концептуальну модель тренінгу щодо напряму «Виробництво» наведено на рис. 1.

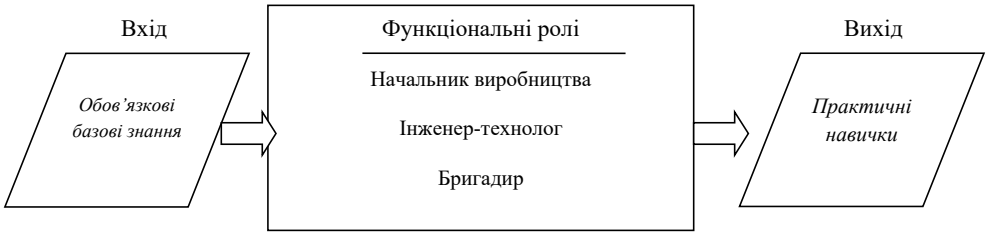

Рис. 1. Концептуальна модель напряму «Виробництво»

Зазначимо, студенти повинні оволодіти такими спеціальними компетенціями, як здатність:

– забезпечувати ефективне функціонування складових виробничого процесу;

– раціонально поєднувати організаційні форми та економічні методи ведення виробництва;

– економічно оцінювати ефективність організації виробництва;

– вчасно діагностувати існуючий стан організації і планування виробництва на підприємстві;

– виконувати розрахунки (основних показників оцінки організаційно-технічного рівня виробництва, виробничої потужності підприємства і показників рівня її використання).

Детальніше напрям «Виробництво» характеризує його функціонально-рольова модель (рис. 2).

Рис. 2. Функціонально-рольова модель напряму «Виробництво»

Проведення тренінгу у напрямі «Виробництво» передбачає наявність базової підготовки учасників гри у таких сферах, як: економічний аналіз, аналіз господарської діяльності, економіка підприємства, статистика, менеджмент, операційний менеджмент, виробничий менеджмент, фінансовий та управлінський облік.

Оскільки комплексний тренінг охоплює всі етапи діяльності модельованого підприємства, результатом проведення кожного модуля повинен бути Звіт, який повинні скласти учасники гри. Звіт відображає відповідні параметри діяльності підприємства у заданому напряму.

Важливий фактор досягнення цілей ділової гри – це дотримання алгоритму її проведення (табл. 1). Запропонований алгоритм складений з урахуванням принципу хронологічної послідовності і логічної структуризації матеріалу, розрахований на 120 хв. Алгоритм дій узгоджений з керівником наскрізного тренінгу.

Таблиця 1

Алгоритм проведення ділової гри «Складання кошторису будівельного проекту»

Час, хв		Навчальні питання	Функції модератора (викладача)	Дії учасників гри
10		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 навчальних питань	Надання слова учасникам	Викладення і обґрунтування питань
45	15	1. Обґрунтування потреби у капіталі для фінансування виробництва металоконструкцій	Затвердження висновків	Постановка питань. Контраргументи і їх обґрунтування
		1.1 Розрахунок потреби у матеріалах для фінансування виробництва в літній період	Координація підгрупами учасників	Аналіз факторів, обґрунтування розрахунків
	15	1.2 Розрахунок потреби у матеріалах для фінансування будівництва в зимовий період	Координація підгрупами учасників	Аналіз факторів, обґрунтування розрахунків
	15	1.3 Складання кошторису матеріальних витрат	Координація підгрупами учасників	Аналіз факторів, обґрунтування розрахунків
25		2.Складання кошторису за статтями витрат	Затвердження висновків	Аналіз факторів, обґрунтування розрахунків
20		5. Прийняття рішення	Затвердження висновків	
10		6. Завершальна частина	Підбиття підсумків	

Пропонуємо 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	120 навчальних хвилин
Сутність проблеми	Складання кошторису будівельного проекту
Установка на гру	Завдання. Для виконання замовлення, згідно з укладеною угодою, необхідно визначити оптимальний обсяг виробничих витрат відповідно до: – «Порядку складання, розгляду, затвердження та основні вимоги до виконання кошторисів бюджетними установами», затверджений Постановою КМУ № 228 від 28 лютого 2002 року зі змінами, внесеними згідно з Постановами КМУ № 331 від 11.05.2016 р. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/331-2016-%D0%BF/paran2#n2 – ПСБО 16 Витрати. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0027-00
Вихідні дані	а) калькулювання собівартості будівельно-монтажних робіт здійснюється відповідно до: – положення (стандарт) бухгалтерського обліку 16 «Витрати»; – типового положення з планування, обліку і калькулювання собівартості будівельно-монтажних робіт; б) при розрахунку собівартості будівельно-монтажних робіт слід враховувати кошти на додаткові витрати, пов'язані з виконанням будівельно-монтажних робіт у зимовий період, при цьому до калькуляцій можуть включатися витрати на: – розпушування мерзлих ґрунтів; – запобігання ґрунтів від промерзання; – відтавання ґрунтів; – застосування бетонів та розчинів швидкого тужавлення; – введення в бетони та розчини спеціальних домішок тощо
Калькулювання собівартості. Складання кошторису	Кошторис матеріальних витрат Кошторис витрат на будівельно-монтажні роботи за статтями витрат
Пропозиції начальнику виробництва	Чіткий і зрозумілий виклад аргументів і висновків начальнику виробництва щодо складання кошторису виробництва металоконструкцій Готовність до дискусії Використання посилань на законодавчі акти

Після впровадження у навчальний процес ділової гри було проведено опитування студентів щодо оцінки результативності обраного прийому. Анкетування проводилось в групах ЕП-13-1,2. Всього було опитано 48 студентів. Аналіз анкетування показав, що 97% опитаних визначили доцільність та ефективність гри. 90% вважають, що оволоділи методикою складання кошторису будівельного проекту, вимірювання господарських засобів, їх джерел в грошовій одиниці. Методику калькулювання собівартості продукції опанували 92% респондентів. 88% стверджують, що оволоділи навичками щодо прийняття рішень в умовах, наближених до виробничих. Проте 3% опитаних зазначили, що відчули труднощі під час гри, але 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 необхідно зауважити, що все-таки існують певні труднощі, які виникають під час підготовки та реалізації сценарію гри, бо відомо, що спілкування учасників під час 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 [1].

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. Піскова Ж.В. Ділова гра «Організація бухгалтерського обліку» як елемент тренінгу та апробація спеціальних компетенцій студентів / Ж.В. Піскова, І.І. Козинець // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2017. – №1 (13). – С. 241–247.

2. Новікова Л.М. Сучасні технології практичних занять в системі вищої економічної освіти: навч. посіб. / Л.М. Новікова. – Павлоград: ЗПІЕУ, 2005. – 73 с.

3. http://businessgames.club

4. http://simulate.company

References

1. Piskova, Zh.V. & Kozynets, I.I. (2017). *Dilova hra «Orhanizatsiia bukhhalterskoho obliku» yak element treninhu ta aprobatsiia specialnykh kompetentsii studentiv* [Business game «Accounting organization» as part of students' special competences training and testing]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia Seriia Pedahohika i Psykholohiia* [Bulletin of Dnipropetrovsk Alfred Nobel University. Series Pedagogy and Psychology], no. 1 (13), pp. 241-247 (In Ukrainian).

2. 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).

3. http://businessgames.club (25.07.2017)

4. http://simulate.company (25.07.2017)

Предложена методика проведения деловой игры как элемента тренинга для студентов, обучающихся по отрасли знаний 07 «Управление и администрирование» специальности 076 «Предпринимательство, торговля и биржовая деяльность».

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, смета, расходы, калькуляция, себестоимость, производство.

Business simulation methodology as part of training for students studying the branch of knowledge 07 «Management and Administration» specialty 071» Enterprise, trade and exchange activity « was suggested. Performance of business simulation and development of specific competences were analyzed. We paid our attention to difficulties that arise during preparation and implementation of the simulation scenario.

Key words: economic education, training techniques, business simulation methods, special competencies, estimate, costs, calculation, prime price, production.

Одержано 7.11.2017.

УПРАВЛІНСЬКІ ТА ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ

DOI 10.32342/2522-41-5-2017-0-14-255-263

УДК 378.147.167

О.В. ЛЕБІДЬ,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки і психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО СТРАТЕГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті розглянуто методологічні підходи до формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури, а саме системний, студентоцентрований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний і синергетичний. Доведено, що реалізація системи формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури відбувається згідно з означеними підходами, основні положення яких дозволяють оптимально вибудувати стратегію досягнення наукової мети.

Ключові слова: готовність, стратегічне управління, підготовка майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу, методологічні підходи.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти вимагає оновлення змісту професійної підготовки майбутніх керівників закладів освіти, в тому числі загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ), у напрямі формування їх готовності до стратегічного управління в умовах магістратури. Процес формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури ми розглядаємо як цілісну систему, яка відображає об'єктивні тенденції розвитку вищої освіти, закономірності розвитку галузі професійної діяльності, місця і ролі спеціаліста в ній, перелік функцій, до виконання яких він готується у процесі навчання в системі професійної підготовки, основні вимоги до змісту знань та умінь, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків, а також для подальшого розвитку професійно важливих та особистісних якостей.

Теоретико-методичною основою процесу формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури є сукупність методологічних підходів, оскільки досліджуване педагогічне явище через свою складність не повинно вивчатися з однієї точки зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі визначено чимало методологічних підходів до вивчення різноманітних педагогічних явищ. Серед них можна виділити системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, культурологічний, акмеологічний, аксіологічний, синергетичний, індивідуальний, диференційований, рефлексивний, студентоцентрований, праксеологічний та ін. Ці та інші методологічні підходи до дослідження проблем професійної підготовки визначені в працях таких учених, як О. Васюк, С. Вітвицька, С. Виговська, О. Вознюк, Н. Волкова, Н. Гнеденко, А. Губа, А. Деркач, О. Дубасенюк, Л. Загребельна, В. Захарченко, І. Зімняя, Т. Ільїна, І. Княжева, Ю. Конаржевський, В. Кремень, Н. Кузьміна, Т. Купрій, А. Леонтьєв, В. Лунячек, Л. Петренко, М. Приходько, Ю. Рашкевич Н. Черненко, Е. Юдін та ін.

© *О.В. Лебідь, 2017*

Метою статті є теоретичний аналіз філософських підходів у контексті формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури свідчить про наявність різноманітних підходів, які можуть бути використані в процесі формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури. Ми відбираємо такі підходи, які вписуються в теоретичні положення про зміст поняття «готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління» як цілісного особистісного системного утворення. Відповідно до ключових понять теми дослідження це системний, студентоцентрований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний. Сукупність цих підходів у їх взаємодії є засадою нової парадигми системи формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури, концептуальна ідея якої – особистісний і професійний розвиток людини.

Системний підхід у формуванні готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури передбачає його розгляд з позицій системності, цілісності й розуміння магістрантом співвідношення між поняттями, науковими фактами, методами, їх застосуванням в теорії і практиці.

А. Губа, розглядаючи проблему формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти, виділив такі положення системного підходу [5, с. 230]: сутність системного підходу складається із сукупностей (системи) принципів, що визначають загальну мету і стратегію теоретичної і практичної діяльності; системний підхід вимагає розгляду досліджуваного об'єкта в цілісності і розвитку; досліджувані проблеми вивчаються з урахуванням взаємозв'язку розглянутої системи з більш великими системами, з якими перша пов'язана спільністю цілей; система формує і виявляє свої властивості в процесі взаємодії із середовищем, залишаючись при цьому провідним компонентом взаємодії; метою застосування системного підходу є оптимізація системи, при цьому оптимізація розуміється як функція граничної корисності; цілі системи визначаються не в рамках окремих підсистем, а з погляду системи в цілому: розвиток системи розуміється як процес переходу з одного рівня на інший (більш високий); більш високим вважається рівень, наближений до оптимального стану.

На думку Т. Кочубея і К. Іващенко, використання системного підходу до підготовки магістрів, може суттєво підвищити ефективність навчального процесу. Вчені стверджують, що системний підхід – це дієвий інструмент, який дозволяє в короткі терміни знаходити нові, ефективні рішення проблем, що виникають, ефективно досягати цілей навчального процесу і управляти запланованими змінами. Крім того, використання системного підходу дозволяє значно підвищити ефективність комунікацій як між постійним складом вузу, так і між постійним і змінним складом – студентами [18, с. 33].

Досить вагомими для нашого дослідження є погляди Н. Кузьміної [11], яка в своїх наукових працях розкрила сутність і зміст поняття «педагогічна система». Вона наголошує на тому, що педагогічна система – це множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіті та навчанні людей. В свою чергу, компонентами педагогічної системи вона виділила такі: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, засоби, методи, прийоми); ті, хто навчається; педагог; мета навчально-виховної діяльності.

Щодо структури педагогічної системи, В. Беспалько [2, с. 6] відзначив, що вона може бути подана у вигляді взаємозалежної сукупності інваріантних елементів: а) учні; б) цілі виховання; в) **зміст виховання; г) процеси виховання; д) вчителі; е) організаційні форми** виховної роботи.

Можна зробити висновок, що у контексті системного підходу ми розглядаємо організацію навчально-виховної діяльності в магістратурі як умову ефективного формування готовності майбутніх керівників ЗНЗ до стратегічного управління, як систему взаємопов'язаних між собою компонентів: мети, орієнтованої на результат; завдань, що дозволяють досягати визначеної мети; змісту процесу навчання; суб'єктів цього процесу: викладачів і магістрантів; діяльнісного компонента, що складається з навчально-професійної діяльності магістрантів і діяльності викладачів, умов, етапів, форм і засобів організації процесу навчання. У своїй сукупності та взаємозв'язку перелічені компоненти є цілісною структурою, спрямованою на формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління.

Студентоцентрований підхід передбачає розроблення освітніх програм, які зосереджуються на результатах навчання, враховують особливості пріоритетів особи, що навчається, ґрунтуються на реалістичності запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми. При цьому студенту надаються більші можливості щодо вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [14, с. 61].

У першу чергу треба зазначити, що студентоцентрований підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є компетентнісним. Щодо цього твердження треба зазначити точку зору Т. Купрій, яка зазначає, що студентоцентрований підхід до навчання передбачає розширення прав і можливостей тих, хто навчається, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм, що відбивають практичний бік реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті [12, с. 108].

Основними категоріями студентоцентрованого навчання є *компетентності* та *результати навчання*. Ці два терміни на сьогодні є ключовими у європейському просторі вищої освіти, їх аналізу та проектуванню присвячено велику кількість наукових публікацій, вони були і є предметом розгляду на багатьох Болонських конференціях (а Болонський процес уже давно вийшов за межі Європи та Європейського простору вищої освіти), об'єктом досліджень у дисертаціях і монографіях, а також предметом багатьох дискусій та причиною непорозумінь [17, с. 7]. Тому аналізу цих ключових освітніх понять доцільно приділити особливу увагу.

Для характеристики студентоцентрованого підходу в контексті нашого дослідження ми будемо використовувати визначення поняття «компетентність», яке наводить Дж. Равен. Компетентність, на думку вченого, певне явище, що складається із великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного, деякі компоненти належать до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Всі компетентності, наявність яких забезпечує можливість завершення розпочатої справи, поділяють на три групи: когнітивні, афективні і вольові. Таким чином, компетентність багатокомпонентна, її складові незалежні, але мають властивості взаємозамінності [16].

Наступна категорія студентоцентрованого підходу – результати навчання. Результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Результати навчання в сукупності із критеріями їх оцінювання визначають мінімальні вимоги до присвоєння кредитів, у той час як виставлення оцінок ґрунтується на співставленні реальних навчальних досягнень студента із мінімальними вимогами. Реальні результати навчання відрізняються від навчальних цілей (очікуваних результатів) тим, що стосуються навчальних досягнень студента, тоді як цілі навчання є намірами викладача (запланованими результатами). Термін «результати навчання» є одним з основних термінів Болонського процесу і важливий для розуміння та порівняння розмаїття академічних ступенів (кваліфікацій) в Європі, зміни освітньої парадигми з процесної на результатну. Останнє означає перехід від підходу в побудові освітніх програм і викладанні, орієнтованого на викладача, до студентоцентрованого підходу [14, с. 52].

Сутність студентоцентрованого підходу полягає в тому, що результати навчання формулюються в термінах компетентностей. Але все ж таки необхідно зупинитись на характеристиці відмінностей між категоріями студентоцентрованого підходу. Колектив авторів у науковій праці «Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації» визначають відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються викладачами на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, які навчаються; повинні бути чітко вимірюваними; набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, і навіть можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні [17, с. 8].

Отже, формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури в рамках студентоцентрованого підходу вимагає організації такого навчання, яке буде орієнтоване на особистість магістранта; не викладання, а навчання по-

винно бути в центрі розробки та способу виконання навчальних програм; забезпечити магістрантів вибором щодо змісту, способів, темпів та місця навчання.

Вибір і застосування особистісно-діяльнісного підходу в дослідженні проблеми формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури зумовлює розгляд майбутнього керівника ЗНЗ як суб'єкта діяльності, а формування його готовності до стратегічного управління – як процес, що відбувається в межах системи діяльності, її генезису і розвитку.

А. Губа визначає особистісно-діяльнісний підхід як єдність структурних і функціональних компонентів системи у взаємозалежності й взаємозв'язку. Науковець доводить, що основною ідеєю особистісно-діяльнісного підходу є те, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості [5, с. 230–231]. Отже, у цьому випадку забезпечується єдність особистісного і діяльнісного компонентів.

Особистісний компонент забезпечує облік індивідуально-психологічних особливостей магістрантів, формування та розвиток психічних пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик. Діяльнісний компонент, що спирається на положення про суб'єкт-суб'єктне відношення викладача і магістранта, його активності, теорію діяльності, особистісно-діяльнісного опосередкування, теорію навчальної діяльності, нерозривно пов'язаний з особистісним компонентом, оскільки особистість суб'єктом діяльності, яка у поєднанні з іншими чинниками визначає його особистісний розвиток взагалі та формування готовності до стратегічного управління зокрема [13, с. 60].

Можна зробити висновок, що особистісно-діяльнісний підхід є симбіозом особистісного і діяльнісного, що спричинено їх нерозривним зв'язком. Поєднання особистісного й діяльнісного аспектів є виключно важливим, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу керівника ЗНЗ.

Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє організувати процес навчання як суб'єктно орієнтовану структуру, що забезпечує формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури через спеціально організовану навчальну діяльність. У цьому сенсі особистісно-діяльнісний підхід визначає умови і логіку освітнього процесу, що сприяє формування означеного виду готовності.

Аксіологічний підхід. Одним із шляхів формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури є його аксіологізація. Сутність цього процесу полягає в удосконаленні у майбутнього керівника ЗНЗ тих цінностей, які розкривають суть і зміст стратегічного управління.

Існують такі погляди стосовно аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутнього керівника закладу освіти:

– аксіологічний підхід дає змогу розкривати управлінську культуру керівника як сукупність соціально-управлінських цінностей (М. Приходько і Ю. Присяжнюк [15]);

– аксіологічний підхід дає можливість розглядати професійну підготовку керівників навчальних закладів як процес, спрямований на засвоєння ними системи професійних цінностей, яка має прояв у її історичному формуванні та фіксації в суспільній свідомості. Основа цього підходу – ієрархічна система професійних цінностей та професійних ціннісних якостей керівників освіти (Л. Задорожна-Княгницька [7, с. 134]);

– в рамках аксіологічного підходу формування управлінської компетентності треба розглядати як формування управлінської позиції керівника закладу освіти (Н. Бичков [3, с. 67]).

З огляду на зазначене вище, можна вказати на основні компоненти готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури з урахуванням аксіологічного підходу: гуманістична спрямованість; що пов'язано з основним об'єктом діяльності керівника ЗНЗ – людина, яка розглядається в науці як найвища цінність; стратегічне мислення, під яким розуміється відмінна риса керівника, яка характеризується здатністю творчо і активно мислити, народжувати динамічні ідеї та цілі; система професійно важливих якостей: відповідальність, комунікативність, почуття обов'язку, чесність, любов до професії тощо.

Розглядаючи керівника ЗНЗ як особистість і як стратега-професіонала, аксіологічний підхід дозволяє виявити сукупність найбільш пріоритетних цінностей у професійній діяль-

ності та саморозвитку керівника. Такими цінностями можуть бути цінності, пов'язані з його особистими, соціальними і організаційними стратегічними орієнтирами (пов'язаними з такими категоріями, як успіх, потреби людини (власні, підлеглих, учнів, батьків тощо), партнерство, взаємодія тощо.

Аксіологічний підхід дозволяє зорієнтувати систему формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури на зміст освіти, що сприяє усвідомленому прийняттю ними цінностей сучасного суспільства і вибору стратегічних орієнтирів досягнення професійної успішності в умовах ринкової економіки.

Суть акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження й відновленні цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках та опосередкуваннях для того, щоб сприяти досягненню вищих рівнів, на які може піднятись кожен [18, с. 27].

Акмеологічний підхід формується на засадах науки акмеології. Розглянемо основні засади акмеології, щоб оптимізувати процес формування готовності майбутніх керівників ЗНЗ до стратегічного управління.

Акмеологія (від давньогрецького «акме» – вершина, вістря, розквіт, зрілість, найкраща пора вищий ступінь чого-небудь і «логос» – вчення) вивчає факти і закономірності, механізми і способи розвитку людини на етапі його зрілості, включаючи професійну самосвідомість, самовдосконалення і саморегуляцію особистості [1].

Н. Кузьміна [10] пропонує таку класифікацію акмеології: 1) класична акмеологія є одним із розділів вікової психології; 2) фундаментальна акмеологія розглядає людину як цілісну систему. Її предметом є закономірності, умови, фактори, стимули самореалізації творчих потенціалів зрілих людей на шляху до умов продуктивності і професіоналізму, що вимагає загального і професійного навчання, яке забезпечує його суб'єктам вдосконалення, корекцію і реорганізацію діяльності протягом життя і професійної біографії; 3) прикладна (галузева) акмеологія розглядає шляхи досягнення результату в галузях наукового знання, зокрема таких, як професіональна, політична, військова, педагогічна, управлінська акмеологія, акмеологія освіти та ін. Виникнення прикладної акмеології було зумовлене пошуком шляхів інтеграції психології, педагогіки та галузі спеціальних знань, що викладалися.

У сучасному розумінні акмеологія управління являє собою серію наукових знань, що забезпечує досягнення вищого рівня професіоналізму в управлінській діяльності [1, с. 140]. Отже, в акмеології управління центральною проблемою є професіоналізм особистості керівника як суб'єкта управлінської діяльності.

Цієї точки зору дотримується Л. Задорожна-Княгницька, яка у своєму дослідженні зазначає, що акмеологічний підхід розглядає особливості плодотворної діяльності керівника навчального закладу, де основним критерієм стає його професіоналізм, дає можливість проаналізувати професіоналізм як систему, що складається з підсистем: професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності, яка формується в процесі професійного розвитку [7, с. 134].

Враховуючи вищезазначені думки, можна сформулювати завдання управлінської акмеології в галузі освіти – дослідження професіоналізму керівника освіти і його основних характеристик, виявлення закономірностей, визначення умов, факторів і стимулів, що сприяють або перешкоджають самореалізації творчих потенціалів керівників в процесі саморуху до вершин професіоналізму і продуктивності управлінської діяльності в системі освіти.

Акмеологічний підхід до формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління ми визначаємо як цілісну організацію психолого-педагогічного супроводу розвитку особистісних і професійних якостей, що визначають готовність суб'єкта до стратегічного управління, а також саморозвиток і особистісне зростання як стратегічний фактор продуктивної управлінської діяльності. Таким чином, можна зробити висновки про те, що акмеологічний підхід до означеної готовності вимагає від майбутнього керівника ЗНЗ швидкості в прийнятті стратегічних рішень, особливо через брак часу, здатності прийняти на себе відповідальність за прийняті рішення, перспективності, вміння чітко формулювати місію і стратегічні цілі, наявності довгострокових та стратегічних планів розвитку ЗНЗ, рішучості, почуття нового, готовності відмовитися від стереотипів, поглибленого знання теорії

та практики стратегічного управління, тобто тих якостей, які становлять підґрунтя творчості керівника нового типу з акмеологічними підходами.

Синергетичний підхід дозволяє вийти за межі детермінованих теорій управління навчальним процесом в площину багатоваріантних рішень і визначає хід процесу формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури, акцентуючи увагу на самостійній роботі, самоорганізації і самореалізації нахилів, інтересів, здібностей.

Синергетичний підхід – комплекс взаємопов'язаних принципів функціонування різних систем, здатних до самоорганізації. Синергетичний підхід розглядається в сучасному наукознавстві як загальнонаукова методологія педагогіки. Згідно із синергетичним баченням всесвіту більшість існуючих у природі систем відкритого типу спричиняє постійний обмін енергією чи інформацією [8].

Розкриваючи проблему професійної підготовки майбутнього керівника ЗНЗ в умовах магістратури, необхідно звернутися до загальнопедагогічного аспекту синергетики та синергетичного підходу, а це можливо через розкриття сутності поняття «педагогічна синергетика».

Педагогічна синергетика виникла на стику педагогічного та синергетичного знання. Педагогічна синергетика – сфера педагогічного знання, яка ґрунтується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної, тобто освітньо-виховної, системи. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і педагогічного процесу, розглядаючи їх насамперед із позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [9, с. 3–4].

Основним предметом синергетики, а отже, і педагогічної синергетики є механізм самоорганізації. Саме тому її і називають теорією самоорганізації. Під самоорганізацією в синергетиці розуміють впорядкування будь-яких елементів, обумовлене внутрішніми причинами, без впливу ззовні.

Синергетична самоорганізація пов'язана зі зламом старої структури та появою нової організації, відносно якої вона спирається на принцип позитивного зворотного зв'язку. З цієї точки зору сутність реалізації синергетичного підходу – «як управляти не управляючи» – коректно спрямовувати магістрантів на позитивний шлях розвитку, як забезпечити їх самопізнання, самокерування, самооцінення, самовиховання, самонавчання, саморегулювання [4, с. 270].

У контексті досліджуваної нами проблеми особливий інтерес становить модель освіти, що базується на принципах синергетики. Ця модель освіти називається «відкритою» і випливає з відкритості світу, процесів пізнання, навчання і виховання людини. Відкрита система, на думку Т. Дяк [6, с. 22], тип соціального співтовариства, який завдяки зовнішнім впливам може якісно змінювати внутрішню структуру, де з потоку зовнішніх хаотичних впливів народжується новий порядок – нова структура.

Як влучно зазначає В. Кремень, «педагогічний процес правильніше було б сприймати як відкриту світосистему, де вільно переміщуються освітньо-виховні напрями та течії. Відкритість – це сприйнятливість системи освіти до змінних соціокультурних умов у суспільстві та їх віддзеркалення у змісті освіти» [9, с. 9].

«Відкрита система» освіти характеризується: нелінійністю (знання та досвід поведінки не тільки нарощуються, а й виникають спонтанно, об'єктивно, непередбачувано завдяки процесам відкриття їх учнями); незавершеністю та відкритістю (інформація про знання повідомляється в неповному вигляді); суб'єктністю (знання належить тільки конкретному індивіду незалежно від рівня загальності знання); нестійкістю та нестабільністю (знання мінливі, перебувають, як і людина, в постійному розвитку, визначають можливість розвитку особистості) [9, с. 10–11].

Враховуючи особливості «відкритої системи» освіти, Л. Задорожна-Княгницька стверджує, що процес підготовки керівників навчальних закладів у магістратурі в аспекті стратегічного підходу треба розглядати як відкриту систему, для якої характерні нелінійність і багатоваріантність розвитку та яка постійно зазнає змін – флуктуації [7, с. 133–134].

Підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що провідними ідеями синергетичного підходу в контексті нашого дослідження є такі:

– процес формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури розглядається як цілісна і синергетична навчально-виховна система, в якій особистість майбутнього керівника ЗНЗ в педагогічному процесі розглядається як синергетична, соціальна і така, що саморозвивається;

– застосування окремих положень синергетичної методології у формуванні готовності майбутнього керівника до стратегічного управління в умовах магістратури, а саме: розкриття процесу самоорганізації як визначальної тенденції розвитку здібностей до творчого пошуку;

– застосування процесів саморганізації при формуванні готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури, що здійснюється впливом викладача в межах розумного обмеження свободи вибору і має управлінський характер. Завдання викладача в цьому аспекті не перейти межу, за якою починається силовий примус, тоді самоорганізація стає примусовою організацією;

– формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури – це відкрита система, для якої характерні нелінійність, незавершеність та відкритість, суб'єктність, нестійкість та нестабільність. З позиції синергетичного підходу в навчально-виховному процесі навіть хаос, випадковість і дезорганізація в певних обставинах містять у собі творчий і конструктивний початок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реалізація системи формування готовності майбутнього керівника ЗНЗ до стратегічного управління в умовах магістратури відбувається згідно із системним, студентоцентрованим, особистісно-діяльнісним, аксіологічним, акмеологічним і синергетичним підходами, основні положення яких дозволяють оптимально вибудувати стратегію досягнення наукової мети.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебник; изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2006. – 424 с.

2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической системы / В.П. Беспалько. – Москва, 1989. – 192 с.

3. Бычков Н.В. Теоретические подходы к пониманию управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений / Н.В. Бычков // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 8. – С. 52–59.

4. Гречаник Н.І. Синергетичний підхід методичної підготовки майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації у процесі диригентсько-хорової діяльності / Н.І. Гречаник // Педагогічна освіта : теорія і практика. – 2014. – Вип. 16. – С. 268–274.

5. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти. дис. … д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / А.В. Губа. – Харків, 2010. – 512 с.

6. Дяк Т.П. Креативи синергетики в теорії та практиці педагогічної діяльності / Т.П. Дяк // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 11 (18). – С. 19–22.

7. Задорожна-Княгницька Л.В. Деонтологічні засади професійної підготовки керівників навчальних закладів: концепція дослідження / Л.В. Задорожна-Княгницька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 40. – С. 128–136.

8. Костікова І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. Костікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 8. – С. 79–83.

9. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 3–19.

10. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург: Политехника, 2002. – 189 с.

11. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В. Кузьмина // Методология педагогических исследований / ред.: А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – Москва: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 82–117.

12. Купрій Т.Г. Філософія студентоцентрованого навчання приватної вищої освіти України / Т.Г. Купрій // Грані. – 2015. – № 4. – С. 107–111.

13. Лебідь О.В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури: дис. … канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О.В. Лебідь. – Бердянськ, 2012. – 259 с.

14. Національний освітній глосарій: вища освіта / В.М. Захарченко, С.А. Калашнікова, В.І. Луговий, та ін.: за ред. В.Г. Кременя. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.

15. Приходько М.В. Культура управління керівника як складова системи моніторингу освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу / М.В. Приходько, Ю.С. Присяжнюк // Матер. V Міжнар. конф. «Теоретичні й прикладні питання сучасної психології та освітнього менеджменту», м. Запоріжжя, 07–18 квітня 2014 року. – 2014. – Вип. № 3 (17).

16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. / Джон Равен. – Москва: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

17. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова; за ред. В.Г. Кременя. – Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

18. Управління навчальним закладом: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / С.Г. Немченко, О.Б. Голік, О.А. Кривильова, О.В. Лебідь. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 516 с.

References

1. In A.A. Derkach (Ed.). (2006). *Akmeolohiia : izd. 2-e, pererab.* [Acmeology : 2nd ed., revision]. Moscow, RAHS Publ., 424 p. (In Russian).

2. Bespalko, V.P. (1989). *Slahaemye pedahohicheskoi sistemy* [The components of the pedagogical system]. Moscow, 192 p. (In Russian).

3. Bychkov, N.V. (2011). *Teoreticheskie podkhody k ponimaniiu upravlencheskoi kompetentnosti rukovoditelei obrazovatelnykh ucherezhdenii* [Theoretical approaches to understanding the managerial competence of heads of educational institutions]. *Sibirskii pedahohicheskii zhurnal* [Siberian pedagogical journal], no. 8, pp. 52-59 (In Russian).

4. Hrechanyk, N.I. (2014). *Synerhetychnyi pidkhid metodychnoi pidhotovky vchytelia muzyky do tvorchoi samorealizatsii u protsesi dyryhentsko-khorovoi diialnosti* [Synergetic approach of methodical preparation of the future teacher of music to creative self-realization in the process of conductor-choral activity]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka* [Pedagogical Education: Theory and Practice], issue 16, pp. 268-274 (In Ukrainian).

5. Huba, A.V. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia upravlinskoi kultury vchytelia – maibutnoho menedzhera osvity. Dys. dok. ped. nauk* [Theoretical and methodical principles of forming a managerial culture of a teacher – the future manager of education. Dis. doc. ped. of scien.]. Kharkiv, 512 p. (In Ukrainian).

6. Diak, T.P. (2013). *Kreatyvy synerhetyky v teorii ta praktytsi pedahohichnoi diialnosti* [Creativy synergetics in the theory and practice of pedagogical activity]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti* [Education and development of gifted personality], no. 11 (18), pp. 19-22 (In Ukrainian).

7. Zadorozhna-Kniahnytska, L.V. (2015). *Deontolohichni zasady profesiinoi pidhotovky kerivnykiv navchalnykh zakladiv : kontseptsiia doslidzhennia* [Deontological basis of training of heads of educational institutions: the concept of research]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах], issue 40, pp. 128-136 (In Ukrainian).

8. Kostikova, I. (2008). *Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinoi pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Modern methodological approaches of teacher training through means of information and communication technologies]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problem fizychnoho vykhovannia i sportu* [Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports], no. 8, pp. 79-83 (In Ukrainian).

9. Kremen, V. (2013). *Pedahohichna synerhetyka : poniatiino-katehorialnyi syntez* [Pedagogical Synergetics: Conceptual-Categorical Synthesis]. *Teoria i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy* [The theory and practice of social systems management], no 3, pp. 3-19 (In Ukrainian).

10. Kuzmina, N.V. (2002). *Predmet akmeolohii : 2-e izd., ispr. i dop.* [The subject of acmeology: 2nd ed., corr. and add.]. Sankt-Peterburh, Politekhnika Publ., 189 p. (In Russian).

11. Kuzmina, N.V. In A.I. Piskunov & H.V. Vorobev (Eds.). (1980). *Sistemnyi podkhod v pedahohicheskikh issledovaniiakh* [System approach in pedagogical research]. *Metodolohiia pedahohicheskikh issledovanii* [Methodology of pedagogical research]. Moscow, NII OP APN SSSR Publ., pp. 82-117 (In Russian).

12. Kuprii, T.H. (2015). *Filosofiia studentotsentrovanoho navchannia pryvatnoi vyshchoi osvity Ukrainy* [The philosophy of student-centered teaching of private higher education in Ukraine]. *Hrani* [Faces], no. 4, pp. 107-111 (In Ukrainian).

13. Lebid, O.V. (2012). *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnoho kerivnyka zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury. Dys. kand. ped. nauk* [Formation of a professional culture of the future head of a comprehensive educational institution in a master's degree. Dis. cand. ped. of scien.]. Berdiansk, 259 p. (In Ukrainian).

14. Zakharchenko, V.M., Kalashnikova, S.A., Luhovyi, V.I., Stavytskyi, A.V., Rashkevych, Yu.M. & Talanova, Zh.V. In V.H. Kremen (Ed.). (2014). *Natsionalnyi osvitnii hlosarii : vyshcha osvita. 2-e vyd., pererob. i dop.* [National Educational Glossary: Higher Education : 2nd ed., revis. and add]. Kyiv, TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 100 p. (In Ukrainian).

15. Prykhodko, M.V. & Prysiazhniuk, Yu.S. (2014). *Kultura upravlinnia kerivnyka yak skladova systemy monitorynhu osvitnoi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Management management culture as a component of the system of monitoring the educational activity of a comprehensive educational institution]. *Teoretychni i prykladni pytannia suchasnoi psykholohii ta osvitnoho menedzhmentu* [Theoretical and applied issues of modern psychology and educational management], issue 3 (17). (In Ukrainian).

16. Raven, Dzh. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve : vyiavlenie, razvitie i realizatsiia* [Competence in modern society: identification, development and implementation]. Moscow, Kohito-Tsentr Publ., 396 p. (In Russian).

17. Zakharchenko, V.M., Luhovyi, V.I., Rashkevych, Yu.M. & Talanova, Zh.V. In V.H. Kremen (Ed.). (2014). *Rozroblennia osvitnikh prohramm. Metoduchni rekomendatsii* [Development of educational programs. Guidelines]. Kyiv, DP "NVTs "Prioritety" Publ., 120 p. (In Ukrainian).

18. 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).

В статье рассмотрены методологические подходы к формированию готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения к стратегическому управлению в условиях магистратуры, а именно системный, студентоцентрированный, личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический и синергетический. Доказано, что реализация системы формирования готовности будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения к стратегическому управлению в условиях магистратуры происходит согласно обозначенным подходам, основные положения которых позволяют оптимально выстроить стратегию достижения научной цели.

Ключевые слова: готовность, стратегическое управление, подготовка будущего руководителя общеобразовательного учебного учреждения, методологические подходы.

The article deals with the methodological approaches to forming readiness of future heads of comprehensive educational institutions for strategic management in the conditions of master degree studies, namely, the systemic, student-centric, personal-activity, axiological, acmeological and synergetic approaches. It is proved that the implementation of that system is implemented in accordance with the mentioned approaches, the main provisions of which allow to construct optimally a strategy for achieving scientific goals.

Key words: readiness, strategic management, preparation of future heads of comprehensive educational institutions, methodological approaches.

Одержано 7.11.2017.

ABSTRACTS

UDC 37.046.16 *Y.S. Avsiukevich*

APPROACH TO RESEARCH-TEACHING NEXUS IN UNDERGRADUATE EDUCATION

The paper seeks to develop an understanding of the ways in which research connects with teaching and learning aiming to provide practical implications of how research-teaching nexus can be applied in undergraduate education. The analysis of recent requirements in recruitment sector worldwide, main objectives of educational reforms in the UK, European Union and Ukraine as well as of new strategic vision set in the leading higher educational institutions has heightened the need for investigating the concepts within research-teaching nexus in education and clarifying the terms in existing classification of teaching models focused on research.

The review of current studies has allowed the author to unravel the discussion over the frameworks for conceiving of research-led, research-based, research-oriented and research-informed teaching and, as the result, to expand the classification of teaching in research-intensive environment by suggesting a conceptualizing root to it, mainly, “research-driven” education. In addition, the review of the literature helped formulate clear goals for research-driven education and explore eight principles of its practical application. A number of ways to deploy these principles has been described to develop a range of high level skills of the students. The article also points to the evidence demonstrating the benefits of studying in research-intensive environment and identifies areas for further research.

Key words: кresearch-teaching nexus, research-led education, research-intensive environment, undergraduate programmes.

UDC 371.3 *V.Ye. Baljuk*

USE OF METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AT LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE AS A MEANS OF FORMATION OF CREATIVE INTELLECTUAL PERSONALITY

The formation of creative identity is a necessary condition for further full development of personality.

The development of creative potential of personality, creative mental abilities, creative thinking are really topical issues in the educational process. The modern, quickly changing world requires a personality who not only has the sum of knowledge but who is also capable of creativity, of generating non-standard ideas and of making predictions.

The use of metaphorical associative cards is known only in psychology and psychotherapy. The author proves that the possibilities of using this "tool" are much deeper as they can serve as a means of forming pupils’ creative abilities when they are studying and analyzing literary works.

In the article the attention is focused on the need of developing the creative intellectual personality at modern school. The main functions of a metaphor as a literary definition and of metaphorical associative cards in the course of studying works of Ukrainian literature are revealed; potential opportunities of metaphorical associative cards as an instrument of formation of pupils’ creative intelligence in the course of analysis of literary works are defined. Examples of exercises with the use of metaphorical associative cards in the course of studying a literary work are given.

Key words: personality, creativity, intelligence, Ukrainian literature, metaphor, metaphorical associative cards, creative intellectual personality.

UDC 378.147 *I.G. Batrachenko*

USE OF METAFOR IN THE PROCESS OF TEACHING ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY TO STUDENTS OF PSYCHOLOGY

The article analyzes the problem of using the method of metaphors in teaching the course of "ecological psychology" as a means of compensating for students’ depleted experience of contact with nature, distancing and alienation from it. Metaphorical ecopsychological training can take place in traditional office environments where poetic tests, songs, paintings, photographs, and audio/video of plants and natural landscapes are being used, which serve as incentives for updating the processes of direct and metaphorical categorization of plants and explication, correction, and development of the phytoconceptosphere of a person. In the fresh-air sightseeing touristic version, the psychologist manages the processes of categorization, conceptualization and narration of plants and natural landscapes that are contemplated directly.

The results of pilot testing of ecologically metaphorical methods in the context of ecopsychological training are described.They speak in favor of the fact that metaphorical ecopsychological training is a promising direction

for further development of practical psychology. Particularly promising in this case are the options in the context of ecopsychological tourism thatis organized in the natural environment outside the city (or, at least, in urban parks.

Key words: ecological psychology, ecosensory ecological derivation of personality, metaphor, ecopsychological training.

UDC 811.112.2 *Ye.Ye. Beresten*

TEACHING GERMAN PHONETICS IN CLASS

A "phonetic competence" is considered to be a complex of phonetic skills acquired in the process of learning. According to N.F. Borisko, a phonetic competence is the ability of a person to express the ideas correctly at the level of articulation and intonation and to understand the other people's speaking based on difficult and dynamic correlation of the corresponding skills, knowledge and phonetic comprehension.

Singing is known to help correcting pronunciation, what is more a melody and rhythm are auxiliary tools for effective mastering of phonetic material. Thus, it is possible to use famous melodies but in terms of new phonetic material. Meanwhile, the students can sing along, dance, beat the rhythm and perform the tasks set by the teacher, for example, to sort the words according to stressed syllables. To cultivate accent in a sentence, the author of the article offers the exercise for comparison. The student has to pick up the right answer to the questions posed. The game "Einkaufszettel" was proposed to develop clear pronunciation and correct articulation as in this way all students participate simultaneously, but each has his/her own task.

To develop correct pronunciation of the sounds "p", "t", "k" with an aspiration, a team game with a piece of wool is suggested. Here, the correct pronunciation is demonstrated by the distance covered by cotton wool moved forward by speaker's breath in the moment of utterance with aspiration. A game with a fly swatter is aimed at developing the skill of distinguishing long and short vowels, accelerating reaction and using the acquired knowledge about the ways of showing long and short vowels in writing. The author of the article believes that playing activities in foreign language classes are important, since they allow diversifying the monotonous repetition after a speaker or teacher.

Key words: phonetics, exercise, pronunciation, articulation, imitation, phonetic hearing.

UDC 371.3 *T.V. Biryukova, V.I. Fediv, O.I. Olar, O.Y. Mykytyuk*

PROBLEM-BASED LEARNING IN STUDYING MEDICAL AND BIOLOGICAL PHYSICS

The article shows the main principles of problem-based learning and the possibility of using its elements during classes on medical and biological physics with medical students The topic "Physical bases of sound methods in medicine" is given as an example. The main questions of the theory of problem-based learning and stages of students' activity in the educational process, constructed on its principles, are considered. The directions of activity, professional qualities, methodical methods and functions of the teacher in problem-based learning are analyzed. The possibilities of problem-based learning for raising the level of cognitive motivation of students and increasing the efficiency of material mastering are shown.

Key words: problem education, students, methods, problem, tasks.

UDC 37.046.16(091) *M.V. Chekhovskaya*

THE HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE COMMODITY RESEARCHERS

The article examines the main historical events that influenced the development of training of future commodity researchers. The main historical stages of formation of rofessional training of future commodity researchers are revealed. The attention is focused on the major historical figures who influenced the development of training of future commodity researchers. The state normative documents that regulate the modern training of commodity researchers are considered, namely: The Law of Ukraine "On Higher Education", the Concept of the Development of Economic Education, the Concept of the Development of Ukraine's Education for the Period 2015-2025, the Concept of Improvement of the Educational Process at the Economics Faculties of the Classical Universities of Ukraine in the Context of Bologna Process. The work analyzes the training literature that was published for all stages of professional training of future commodity researchers. The main scientific publications that influenced the development of training of future commodity researchers are described. The first higher schools that trained these specialists were considered. The modern interpretation of the profession of commodity researchers and the basic requirements to their professional competence are analyzed.

Key words: competence, future commodity researchers, educational process, professional training.

UDC 37.011 *S.V. Cherevko, L.S. Indychenko, A.V. Lopuha, A.A. Ploshynska*

ASPECTS OF EDUCATIONAL WORK WITH FUTURE TRAINERS-TEACHERS: HEALTH-CONSCIOUSNESS

Deterioration of people's health on the planet, particularly among children, pupils and students, has been accepted as a common fact. Negative indicators in the health of modern youth are noticed not only on a physical level but also on mental and spiritual ones, which results in the social need for health-consciousness of the nation. In this process educational work with future trainers-teachers is given a leading part.

The article describes the results of the survey conducted among students concerning their needs and motives for health-consciousness. The aim of the paper is in researching and determining health-consciousness as a topical aspect of educational work with future trainers-teachers. Future teachers, the first-year students as well as the fourth-year students of Oles Honchar Dnipro National University, participated in the survey at the stage of approbation of methodological tools. At the implementation stage future trainers-teachers acted as respondents. Besides, in the course of the pedagogical experiment the authors compared the data obtained from the respondents-future teachers within a two-year period. As a result of the research, current aspects of educational work with future trainers-teachers have been identified and substantiated, namely, in terms of personal responsibility for staying healthy, the importance of physical activity and proper nutrition, familiarization with the tools of the World Health Organization concerning various aspects of health-consciousness.

Key words: educational work, health-consciousness, trainers-teachers.

UDC 378.124 *F.G. Demchenko*

ON THE ESENCE OF THE "POTENTIAL", "CREATIVE POTENTIAL", "CREATIVE PATENTIAL OF THE TEACHER" PHENOMENA

Changes in the system of higher education in Ukraine and its integration into the world educational space has actualized the problem of the development of creative and pedagogical potential of the higher school teacher. Accordingly, there is a need to make radical changes in the professional training of future teachers which should be aimed at solving the problems of the new century, developing key competences of the individual, forming a new culture, developing new ways of thinking and activities, as well as creative potential.

The new century is defined as the century of intellectual creativity. Therefore, in the modern scientific discourse, the creative potential of the employee – his/her professionalism, erudition, the ability to create, the creativity of thinking – is put into the foreground.

The concept of creative potential characterizes a set of fundamental properties of personality, which are integrated into his/her possibilities, and reflects the innate inclinations and impulses of human abilities to one or another type of creativity that manifests itself in favorable social conditions.

Fundamentals of creative potential of the teacher are formed in the process of professional training and further develop in his/her professional activities. Therefore, the formation of a creative person largely depends on the educational institution, on how the organization of the educational process contributes to the realization of the creative potential of students.

Key words: potential, creative potential, creative potential of the teacher.

UDC 159.923 *O.A. Dniprova, T.V. Yermolaeva*

THE INTERRELATION OF PERSON'S SELF-ESTEEM AND OVERWEIGHT

The results of researching overweight people's self-assessment are presented in the article. The tested group consisted of 30 women who were overweight by indicators of body mass indexes. A control group consisted of a 21 women, who had normal weight.

S.R. Panteleev's «Methodology of self-assessment research» was chosen for conducting the research. After the test, using the calculation of Student's t-test and Fisher's F-test, we came to a conclusion that there are statistically authentic differences in the level (average values) between two groups according to the indicator of their «self-closure». Also there are statistically authentic differences (dispersions) between such indexes as «self-confidence», «self-assessment», «self-acceptance» and «self-accusation». The group of normal weight people has greater dispersion of indexes «self-confidence», «self-assessment», «self-acceptance» and «self-accusation». Additionally I.L. Solomin's «Methodology of colour metaphors» was used in the research (with the tested group only). Thus, despite the fact that divergence in self-assessment of overweight and normal weight people is not essential, overweight people are more oriented towards other people's opinion.

The results of our research prove that overweight people have evident motivation for social approval that demonstrates their low self-assessment.

Key words: self-assessment, overweight, self-closure, self-confidence, dependence, diet.

UDC 378.1(478) *I.M. Fednova*

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF FOREIGN STUDENTS TO LEARNING AT HIGHER SCHOOL

The main views on the concept of "psychological readiness" are considered. Despite the fact that there is no clear definition among scientists and its meaning depends on the applied approach, the authors give the general explanation of readiness through a combination of motivational, value, cognitive, creative, emotional and volitional personality characteristics, general psychological and physiological states, which provide for the orientation of a person when performing certain actions and also provide for the possibility of their successful completion.

We also identify the essence of the psychological readiness of a foreign student as the result of all his/her previous development, which implies the sufficient level of intellectual development, the level of development of cognitive processes, as well as the formation of certain individual qualities. It is noted that readiness to learning supports successful fulfillment of student's duties, proper knowledge and experience application. Moreover, it helps to maintain self-control and adapt to unforeseen circumstances and obstacles, which, in its turn, is a pre-condition for the preparation of a highly skilled specialist.

The three theoretical approaches to the study of psychological readiness are highlighted, which do not exclude each other, but broaden and deepen the notion of readiness complexity.

The types of structural components of "psychological readiness" of foreign students to learning at higher schools are emphasized. These structural components include:

1. Positive student motivation.
2. Adaptive, psychological and intellectual properties of personality and mentality.
3. Theoretical readiness with a cognitive-semantic component.
4. Practical readiness with the procedural-activity component.

In addition, we mention the main adaptation problems of foreign students, which hinder high rates of psychological readiness to getting education, and, hence, the effective preparation of highly skilled personnel.

The examples of some events and arrangements which improve the quality of knowledge of foreign citizens are also given. The quality of knowledge is improved by increasing the indicators of psychological readiness (increasing motivation, different types of adaptation, using e-learning technologies, communicating with local students).

The arguments for foreigners' interest in studying at Ukrainian universities are stated. They are confirmed by the increasing number of such students in recent years.

We give some recommendations to higher educational establishments that admit foreign students concerning the development and continuous updating of the integral methodological system of principles for diagnosticating individual's psychological readiness to training and also present the diagnostic complex itself, which is a significant factor in the growth of learning effectiveness and, as a consequence, the growth of the professional potential of foreign students as future specialists.

Key words: psychological readiness, foreign students, studying at higher school, adaptation.

UDC 378.126 *V.A. Frytsiuk*

COMPONENTS OF FUTURE TEACHERS' READINESS TO CONTINUING PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

The readiness of a prospective teacher for continuous professional self-development» is considered as the student's ability to perform purposeful reflexive activities that are associated with design and implementation of qualitative changes in personality's identity and practical realization of subjective experience in the field of professional self-determination and self-realization on the basis of conscious self-regulation of one's own educational and professional activities.

Theoretical analysis of philosophical and psychological research shows that the process of professional self-development of personality is one of the most important but not fully studied problems. In philosophy the process of self-development of a personality is considered as spiritual and practical transformation in order to complete individual self-improvement. In psychology it is viewed as a necessary condition for self-realization. Psychologists consider self-development as a conscious process of personal development for effective self-realization based on aspirations and external influences.

The analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the term "teacher's self-development" has no clear and consistent definition due to different methodological approaches to its consideration. The process of professional self-development of future professionals is considered by scientists from the standpoint of different approaches.

Key words: readiness, future teachers, continuous professional self-development, readiness of future teachers for continuous professional self-development, components, criteria.

UDC 159.947.5.001 *I.V. Garkusha, V.I. Kaiko*

DEVELOPING THE SYSTEM OF MOTIVES AND MOTIVATIONAL PROFILES OF EMPLOYEES IN MODERN SCIENCE

The article is devoted to the process of motivation as a process of forming a system of motives, motivating factors on the part of a motivating subject and as a target setting for the actions of a motivated subject. Attention is focused on the motivational profile of an employee or the entire work collective of the enterprise. It is shown that the motivational profile of enterprise employees can be built as a result of the implementation of motivational monitoring, which is a repetitive sequence of actions to analyze and measure the state of motivation of employees or the collective of the enterprise as a whole in dynamics. Motivational personality profile is a set of persistent motives that add the purposeful nature to individuals' activities for mastering the profession, causing the orientation of an individual at creative self-realization. This concept can be reduced to a complex employee's motive. There are many approaches to determining the motivational profile, both among foreign and domestic scientists.

At the heart of various typologies of motivational profiles of staff, offered by different researchers, as a rule, are some needs and interests of a person. According to scientists, there are four basic types of work motivation achievements: instrumental, professional, mastery, patriotic (loyal), and one more type of motivation – avoidance.

Key words: motive, motivation, motivational profile of employees.

UDC 371.13:340 *N.V. Iavorska*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN THE CONTEXT OF STANDARDIZATION

This paper is devoted to the issue of formation of professional competence of future lawyers in the context of standardization. Features of the formation of professional competence of future lawyers in the context of standardization have been characterized. These features are shown: in taking account of globalization and integration contexts which cause the need for standardization of requirements to professional competence of lawyers at national, international and supranational (international) level; in orientation at the international professional standards / codes for legal professions; in need of correlation of professional and educational standards for lawyers; in informatization of society that, in its turn, makes new demands to competence of future experts. The components (set of knowledge, skills and relations), the criteria (cognitive, operational, personal), the indicators and the levels (high, sufficient, critical) of professional competence of future lawyers have been specified. The scientific methods used during the study are as follows: observation, analysis, synthesis, comparison, generalization, and deduction, systematic and functional analysis.

Key words: professional competence of future lawyers, context of standardization, criteria of the formation of professional competence of future lawyers.

UDC 378(091) *M.Ye. Karpova*

HISTORICAL SOURCES OF BECOMING A PEDIATRICIAN AS A SUBJECT OF TEAM ACTIVITY

The article reveals the views of ancient philosophers, historians, physicians on the development of pediatrician's profession, the basic requirements for these specialists as subjects of teamwork, the leading qualities that a pediatrician should possess while interacting with a team.

The development of pediatric knowledge dates back to ancient times, and the experience of medical care for children came to us from ancient Greece and Rome.

The requirements for a pediatrician are described by Hippocrates, Soran of Ephesus, Abu Ali Ibn Sina (Avicenna). The pediatrician should show tact, endurance, discretion in working with colleagues and parents of a sick child. Paracelsus insisted on the need to establish mental contact with the physician and the inclusion of these contacts in the treatment process.

The monk physician Domian and the granddaughter of Volodymyr Monomakh Evpraxius are considered to be the first pediatricians and Stepan Khotovitsky is known as the founder of pediatrics. Stepan Khotovitsky stressed the importance of the physician's ability to establish a harmonious relationship with the sick child and his/her parents, as well as in working with colleagues.

The author came to the conclusion that the fundamentals of the pediatrician profession were defined in antiquity. The presented data should be taken into account when organizing the educational process in order to prepare future pediatricians for work in teams.

Key words: pediatrician, requirements for a pediatrician, professional pediatric skills, team work.

UDC 378.1.001 *L.V. Koroletska*

SCIENTIFIC RATIONALE FOR THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS IN FORESTRY AND PARK GARDENING

The article gives theoretical analysis of versatile views on the systemic approach as the leading direction in scientific knowledge and on the concept and content of pedagogical systems. The feasibility of using the systemic approach to the problems of formation of specialists' ecological culture is considered. A systemic approach is the key methodological direction of modern scientific knowledge, which makes possible considering any scientific phenomenon as a system.

The pedagogical system of forming the ecological culture of bachelors in Forestry and Park Gardening is understood as being aimed at a specific pedagogical result. This system of many interrelated and interacting components that make up the managed integrity united by a common purpose is arranged according to certain criteria. The structure of educational system consists of five main components: the goal, content, technology, subject, and object. The main features of the pedagogical system of formation of ecological culture of future bachelors of Forestry and Park Gardening should be: integrity, emergence, focus, feasibility, structure, hierarchy, dynamism, openness, balance, stability, reliability, viability, conceptuality.

The developed conceptual provisions serve as a methodological basis for the elaboration of the pedagogical system of formation of ecological culture of future bachelors in Forestry and Park Gardening.

Key words: systematic approach, pedagogical system, structural components of the pedagogical system, functional components of the pedagogical system.

UDC 378.1(498) *L.V. Koroliova*

CURRENT PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION IN ROMANIA

The article makes a presentation of current problems in the development of university education in Romania. The conditions relevant to the emergence of problematic issues in the Romanian educational space were analyzed. The author also examines the interconnection between political, economic and social conditions that affect the educational environment of the country.

The strategic approach is a rather promising concept that has been implemented by the Ministry of National Education of Romania since 1998. Within the framework of this concept and due to the difficult political and social situation in the country new state-owned and private universities decided not to develop new strategic education programs but copied them from the leading world universities.

The next problematic issue for Romania's educational system today is rivalry among Romanian universities which has developed due to low funding, global competition and demographic decline.

Another problem faced by Romanian higher education is poor qualification of university staff due to lack of financial motivation.

A great percentage of the problems in the educational branch are caused by domestic and foreign policy of the country.

Despite the above-mentioned problems, the system of Romanian higher education functions at an adequate level, and the number of competitive universities are growing (the University of Bucharest and Alexandru Ioan Cuza University of Iasi that in 2017 have already entered the ranking of the Universities of the Times, the Babes-Bolyai University of Cluj and University Polytechnica of Bucharest that claim to be included into the category of world-class universities, and about 35 other higher educational institutions, both state-owned and private ones, that conform to high standards of quality).

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

UDC 378.001 *L.I. Korotkova*

FOREIGN EXPERIENVCE IN DEVELOPING AND FUNCTIONING OF CLUSTER STRUCTURES IN SERVICE AREA

The article analyses the external experience of conducting an effective cluster policy, and examines different approaches to the clusterization of the clothing industry and the services sector. The advantages of using the cluster approach in the leading countries of the world are determined and are as follows: increase in the number of jobs, salary growth, and possibility of constant retraining of employees.

The four-stage model of the OWL cluster in Germany has been described, features of the cluster application in France have been considered, and state financial support for their activities has been noted. The prerequisites for the creation of the Fashion Cluster and the manufacture of clothing in the USA have been considered, and its structure has been presented. The main stages of the International Cluster Policy of Japan have been covered, the clusterization of consumer goods industry in the South Africa has been analysed. An example of the consumer goods industry development in India by means of the government's implementation of the Policy of Global Clusterization has been given.

The expediency of implementing the Cluster Policy to increase the competitiveness of the Ukrainian economy has been determined.

Key words: external experience of clusterization, educational and production cluster, the Cluster Policy, consumer goods industry, services sector.

UDC 378-057.4:004 *S.P. Kozhushko*

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PREPARING FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM BUSINESS FOR PROFESSIONAL INTERACTION

The commitment of Ukraine to European standards in science and education, the dynamic development of national tourism industry put forward special demands to competence, professionalism, culture and personal professional training of future specialists in tourism business within the system of national higher education.

The study of contributions of both domestic and foreign researchers as well as our own investigations give sound evidences that the use of interactive technologies in the course of future tourism specialists professional training is a powerful tool, which guaranties the acquisition of core competences and stipulates the demand for university graduates at the labour market.

Interactive learning is treated as an active communication among the participants of teaching-and-learning process (in groups, in the external environment, and while using additional extracurricular sources of information). Interactive technologies are considered as a combination of methods, means, and forms of education organization, which ensures active nature of interaction among the participants of learning process, thus stimulating cooperation, creativity and attaining those didactic tasks that have been set up.

The technologies that have been proved to be the most appropriate in the system of training future specialist for tourism business are: dialogue-and-discussion, cooperative learning, collaborative learning, and case-based learning.

It is proved that those tasks which could be successfully solved using interactive technologies are: making professional decisions, anticipation of potential difficulties, acquiring new professional knowledge and skills, development of professionally important qualities, minimization of probable professional errors, development of self-assurance. Comprehensive implementation of the technologies mentioned above permits students to take active positions and guarantees self-development while collaborating with groupmates and teachers.

Key words: tourism business, interactive technologies, professional interaction, communicative activities, professional training.

UDC 378.147.167 *O.V. Lebid*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE RESEARCH OF PREPARING FUTURE LEADERS OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO STRATEGIC MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF MASTER DEGREE STUDIES

A set of methodological approaches including systemic, student-centric, personal-activity, axiological, acmeological, and synergistic ones are considered as a theoretical and methodological basis in the process of

forming (in the course of master degree studies) the readiness of future heads of general educational institutions for strategic management.

In the formation of that readiness, the systemic approach implies consideration of the relation between the concepts, scientific facts, methods, and their application in theory and practice. The student-centered approach requires the organization of such training, which will be focused on the personality of the master degree student, not teaching but learning should be in the center of development and the way of conducting educational programs; master degree students should have a choice of content, methods, pace and place of study. The personal-activity approach determines the consideration of the future head of a general educational institution as a subject of activity, and the formation of his readiness for strategic management – as a process occurring within the system of activity, its genesis and development. The axiological approach allows us to identify a set of priority values in the professional activity and self-development. The acmeological approach is a holistic organization of psychological and pedagogical support for the development of personal and professional qualities that determine the readiness of the subject for strategic management, as well as self-development and personal growth as a strategic factor for productive management activity. The synergistic approach considers the process of forming readiness as an open system, for which non-linearity, incompleteness and openness, subjectivity and instability are characteristic.

Key words: readiness, strategic management, preparation of future heads of comprehensive educational institutions, methodological approaches.

UDC 81'1:378 *L.Yu. Lichman*

LINGUISTIC / FOREIGN LINGUISTIC COMPETENCE CONCEPT SCOPE: BUILDING GENESIS

Analyzing the history of secondary and higher school students' foreign linguistic training shows the definitions constant transformation, wherein some central concepts and beliefs take a back seat, becoming terminological relics, while new concepts and narratives hold key positions. Thus, since the second half of the 20th century, the theory and practice of competency-based learning have been in the ascendant in language education, where linguistic / foreign linguistic competencies / competences are basic concepts. However, studying the genesis of the process of building foreign linguistic competence in secondary and higher school students gives evidence of the terminological amorphism and inconsistency of the fundamental concept. Regarding the history of foreign linguistic competence ideas generation, one should begin with the works of Noam Chomsky, who articulated the concept of competence in the linguistic theory and practice. Following N. Chomsky, D. Hymes extended the concept to social reality, that received its concentration in the definition of communicative competence. Subsequently, the above definition was widely interpreted, subjected to a detailed analysis and structuring in the works of L. Bachman, I. Bim, I. Zimnjaja, M. Canale, M. Swain, G. Kitajgorodskaja, J. Cummins, E Passov, S. Savignon, N. Chomsky, D. Hymes, J. Van Ek and others. This theoretical space has formed the scientific and pedagogical views of the national linguists and educators, that is suggestive of promising outlook for further deepening the conceptual sphere of foreign linguistic competence in order to extend the practical potential of competence-centered language pedagogy.

Key words: foreign linguistic competence, genesis, psycholinguistics, communicative competence / competency.

UDC 159.922:004 *John I. Liontas*

THROUGH THE LOOKING GLASS: A SECOND LOOK AT UNDERSTANDING IDIOMATICITY IN CALL

This article takes a critical second look at understanding idiomaticity in CALL (Computer Assisted Language Learning). The conditions affecting markedly second language teaching and learning are highlighted amidst pedagogical constructs supporting the reconstructive nature of idiomatic understanding and production in English. The ensuing discussion underscores the promise digital technologies hold for further research work on idiomaticityincluding, but not limited to, idiom, metaphor, simile, metonymy, hyperbole, proverb, slang, cliché, lexical bundle, phrasal expression, multiword construction, collocation,colloquialism, andtropes of figurative language. It is argued that for the purposes of diagnosis and achievement idiomaticity must be thoughtfully anchored in pedagogical paradigms requiring further examination and care. These exemplars, as the need arises across contexts and audiences, are seen as particularly useful to the development and refinement of idiomatic knowledge, especially when such knowledge reflects the judicious and purposeful use of CALL technologies, electronic tools, and digital resources. Beginning with a critical retrospective account of significant CALL events and developments affecting second language learning and practice to this day, including common nomenclature and concepts associated with CALL, this article then appraises time-tested notions of theory-to-practice within pedagogy supports befitting natural language use. This is followed by a series of practical implications that take full advantage of the digital and com-

munications technologies to date. Based on students' interests, needs, and abilities, their systematic organization across social and academic settings, if addressed with due attention, is lauded as a viable methodological framework certain to impact the success or failure of understanding idiomaticity in CALL.

Key words: Idiomaticity, Pragmatics, Second Language Teaching, Digital Learning, Learner Empowerment, Natural Language Use.

UDC 37.036 *G.V. Lokareva*

THE FORMATION OF ARTISTIC AND ESTHETIC PERCEPTION AS APROFESSIONAL QUALITY OF FUTURE ARTIST-DESIGNER

The article deals with the problem of forming artistic and esthetic perception as a professional quality of a future artist-designer and the importance of the issue from the pedagogical point of view. Design as a field of professional activity has its new varieties (design of industrial products, environmental design, graphic design, design of social and cultural sphere, etc.). An artist-designer modernizes the objective world of civilization according to the laws of nature and finds unique esthetical characteristics of objects of his/her professional activity. To realize creative ideas, the artist-designer needs to have a number of professional qualities – one of them is artistic and esthetic perception. A specialist cannot introduce a new authentic solution of a manufacturing task without this quality. The philosophical, pedagogical, psychological and art aspects of the problem are analyzed in the article. Theoretical outlines of artistic and esthetic perception as a psychological and pedagogical phenomenon are described: definition, psychological invariants of perception properties, and formation mechanisms. Artistic and esthetic perception is a professional quality that provides for creative approach to performing professional tasks and its formation is a necessary condition for high-quality training of future artists-designers. The artistic and esthetic perception is considered as a type of esthetic activity expressed in a focused and holistic perception of esthetic object (work of art) as an artistic and esthetic value. Information with esthetical characteristics ensured by artistic means gets into the field of the artistic and esthetic perception. This process includes two aspects: the action of perception aimed at the holistic current of information and the artistic and esthetic perception that is aimed at receiving information of every type through the prism of artistry (or artistic form) and imagery. Perceptive action is characterized by psychological invariants: objectivity, integrity, structure, constant, category and apperception. Values, needs, social experience, moral and emotional sphere (sensibility) determine perception selectivity of not only art but also of a certain object which is the subject of professional activity of an artist-designer. There is a system of mechanisms that, on the one hand, regulate the process of perception and, on the other hand, is a social norm and a subject of personal regulation focused on perception of esthetic characteristics through specific setting connected with the solution of a professional task.

Key words: formation, professional training, professional quality, professional activity, artistic and esthetic perception, artist-designer, design-education.

UDC 372.3(438) *Bożena Marzec*

ANTI-DISCRIMINATION ACTIONS IN KINDERGARTENS IN POLAND

The article presents the activities of Polish kindergartens aimed at preventing discrimination. The results of the reports, which mainly relate to the operation of schools in this regard, have been presented. There is also a reference to the legislation, such as the Polish Constitution, Education Act and the Regulations of the Minister of Education, regulating the equality and rights of all Polish citizens. The author presents the results of evaluation studies conducted in Polish public kindergartens in the years 2010 - 2015, connected with anti-discrimination actions that have been undertaken. The presented data are based on the results of the surveys and individual and group interviews. The analysis of the data shows a broad spectrum of activities that have been undertaken by teachers, principals and parents in order to prevent the occurrence of discrimination based on race, nationality, religion, gender, etc. Noteworthy is the fact that both parents and the principals and teachers of kindergartens unanimously found that they have not encountered any discrimination acts, thanks to the actions preventing from this type of behavior. They also emphasized the importance of the example they set to children. The presented findings indicate that there is no phenomenon of discrimination in Polish kindergartens. Nevertheless, the activities that teach children tolerance for widely understood diversity, have been conducted on a large scale. It is also extremely important to cooperate with the pupils' family home in this matter.

Key words: anti-discrimination activities, kindergarten, social norms, shaping attitudes.

UDC 37.036:378 *D.V. Masalov*

STRUCTURE AND CONTENTS OF INDEPENDENT CREATIVE ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT STUDENTS

In modern conditions of society, due to changes in learning objectives, its focus on the formation of creative activities, the role of students' self-education is increasing.

The organization of independent creative activities of students is combined with a number of very complex educational problems. Firstly, it is the lack of clear procedures regarding the inculcation of independent work and determination of the real time budget for self-education and ability to use time efficiently. In addition, there is the problem of determining the ways of optimal combination of students' educational and scientific work in a holistic educational process of higher education. The organization of students' independent work should take into consideration the degree of students' preparedness, be based on conscious assimilation of skills of independent work, and vary depending on the course with further development of its forms and methods.

Independent creative activities of students of higher educational institutions have certain specific features and are perceived by students as fairly new activities in new, unusual conditions. It is the combination of labor and cognitive activities, since its implementation is work, a set of actions aimed at the organization and implementation of the learning process.

Painting is one of the most important disciplines of artistic and aesthetic cycle in training students of graphic arts art department as future teachers of fine arts. The program provides a system of independent and individual tasks aimed at mastering quickly and confidently the techniques of artistic reflection of reality, of artistic and imaginative thinking and creativity of students. Solving various complex educational and creative tasks is possible in the conditions of conscious and proactive approach to educational materials.

Key words: independence, independent work, creative work, future teacher of fine art.

UDC 378.1 *V.M. Miroshnychenko*

THE INDIVIDUALIZATION OF FUTURE PHILOLOGISTS' AUTONOMOUS STUDIES

The main form of teaching process organization that favors individualization are students' autonomous studies.

The efficiency of autonomous studies individualization is ensured by the implementation of the following principles: acceleration and variability; stimulation of students' self-dependence and motivational support of individual activities; support of students' individuality and development of their self-regulation; positive perspective and self-actualization; self-development and self-realization.

The importance of distance learning is emphasized as it provides all traditional types of lessons at higher educational establishments such as lectures, seminars, practical classes, research work, self-tuition, course work, master's thesis preparation, exams, final tests, as well as innovative forms of learning.

Blending traditional and innovative types of teaching favors the resource and time optimization. It provides for application and complementarity of traditional teaching technologies, distance, mobile, and e-learning in the situations that ensure students' self-control.

The advantages of virtual learning that favors the formation and development of information-learning interaction between students, teachers, and means of information technologies are defined.

Key words: individualization, autonomous studies, information technologies, distance learning, virtual learning, traditional types of teaching, blended learning.

UDC 37.011.31 *S.M. Nadtochiy*

FORMATIONS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF THE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER

The modern teacher of Ukrainian language and literature has to play an exclusive role in the formation of pupils' national consciousness, their active civic stand, high morals, esthetic tastes, and value orientations. In the article the specifics of forming sociocultural teacher's competence are presented. The analysis of the concept of sociocultural teacher's competence is given and it includes searching for a corresponding model of behavior in the multicultural world. It is defined that the sociocultural competence of the teacher of Ukrainian language and literature includes a number of competences – language, social, common cultural, intellectual, civil, informational, and ethical. It is reasoned that the sociocultural development of child's identity can be represented as a process of entry into culture, into the new social environment and integration in it that is implemented in a certain social situation of development. It is proved that the sociocultural competence is a structural set of social roles, norms and rules of

a group, cultural examples of behavior, value orientations, language, understanding of personality from the positions of those cultural characteristics that are encouraged in a given society.

Key words: sociocultural competence, philologist, teacher of Ukrainian language and literature.

UDC 378.1(4) *L.A. Oleksienko*

PRINCIPAL APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS AT AUSTRIAN UNIVERSITIES

Having examined the requirements for training future translators and having analyzed the curriculum of the universities of Vienna, Graz, Innsbruck, it has been established that professional training of future translators at these educational institutions is based on competency, personality and activity, context, communicative, cultural and pragmatic approaches. It has been found that the personality and activity approach exists as a part of competency approach. The personality and activity approach specifies, deepens and complements the competency approach and ensures the abilities and possibilities of a specialist to perform a certain type of professional activity. The active approach to professional training of future translators is implemented with the help of intensive teaching methods (role games). Methods of introducing and implementing cultural and context approaches in training of future translators in Austria are described. It has been shown that the technology of the context approach in the professional training of translators at Austrian universities consists of three basic forms of activity. The content and peculiarities of educational process have been determined making an integral part of the pragmatic approach.

Key words: competency approach, personality and activity approach, communicative approach, cultural approach, context approach, pragmatic approach.

UDC 37.015.3 *I.V. Oliynik, Yu.M. Nozhenko*

PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CHILDREN FOR STUDIES AT SCHOOL IN PSICHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Creation of favorable psychological and pedagogical conditions for full development and formation of child's successful social identity is the main task of psychological maintenance of activitiesat a preschool institution.

The views of scientists concerning the definition of "readiness for school" are reflected in the article; the principal prerequisites of psychological readiness for school studies are defined. The components of psychological readiness of children for school (communicative, cognitive, emotional and will power, personal) and the principal aspects of forming the necessary prerequisites for educational activities are considered.

The value of motivation is accentuated as a necessary componentin child's readiness for school;the motives that stimulate studying are defined.

It is found that the principal parts of psychological readiness of children for school are: deliberateness in communication with adults; deliberatenessin communication with coevals; the adequate attitude towards oneself.

Methodological tools applied for diagnostics of child's readiness for school are outlined.

Key words: school study, psychological readiness, mental processes, formations of motives, development diagnostics.

UDC 159.924.7 *M.M. Oliynik*

THE ROLE OF FAMILY IN FORMATION OF PHYSICAL ACTIVITY OF CHILDREN

Physical activity is the condition of normal development of human organism. Physical activity as a basis of life in children's organisms influences the development of their psychological state, functionality, and efficiency. In the article the role of physical culture in education of healthy personality is defined, the analysis of scientific approaches to the definition of "physical activity" is implemented, and the essence of this concept is disclosed. The importance of movement for child's full life and development is emphasized. The conditions for the solution of the problem of optimization of physical activity of schoolpupils are presented. The importance of cooperation and interactions of school and family in the course of physical training is emphasized and groups of exercises for formation of physical activity of children in the conditions of family education are suggested, namely: the exercises directed at the development of correct posture; the exercises containing acrobatics elements; outdoor games; exercises with the use of various objects; musical and rhythmic exercises.

Key words: family, movement, physical activity, physical culture, formation of physical activity.

UDC 378:371.382 *Iu.Ye. Osatska, I.I. Kozinets*

SIMULATION "BUDGETING OF A BUILDING PROJECT" AS A PART OF STUDENTS' SPECIAL COMPETENCE TRAINING AND TESTING

Continuous processes in the country's economy require constant renewal and improvement of higher economic education system. Thus, there is a need to improve existing models of economic students' training. It has been verified that the use of technologies in education system promotes not only intellectual development and creativity, but also enriches the individual with theoretical and practical skills, develops the ability for successful career. Technologies help to create many professional skills and abilities of students, promote the development of professional competences.

Realities with frequent legislative changes require the use of special work methods in training students in the field of knowledge 07 "Management and Administration", specialty 076 "Entrepreneurship, Trade, and Stock Exchanges". These are game exercises, practical tasks, role plays and simulations, discussion of problems in groups and pairs, business simulations.

To obtain special competencies for the "Production" function, the authors suggest training with three business simulations:

– "Construction project estimation";
– "Technological process parameters calculation";
– "Construction project effectiveness calculation".

The business simulation "Construction project estimation" (both as an element of 076 "Entrepreneurship, Trade and Stock Exchanges" specialty students' training and special competence testing) was suggested in the work.

Key words: economic education, training techniques, business simulation methods, special competencies, estimate, costs, calculation, prime price, production.

UDC 378.1:339.9 *O.O. Pavlenko, O.O. Triakina, N.S. Timchenko-Mikhailidi, V.B. Pugach*

EVALUATION OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE LEVEL OF MASTERS IN THE FIELD OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY AND METHODS OF ITS DEVELOPMENT

The scholarly paper concerns the issue of the estimation of the communicative competence level of masters in the field of foreign economic activity as a key skill, which facilitates the establishment and development of trade relations within foreign economic space. The authors have made an assessment of both the general communicative competence and professionally-oriented foreign language communicative competence level of development. The findings of this analysis have revealed a low level of mastery of communicative means by respondents, an inability to apply business communication techniques, manage their behavior and mood in the process of interaction, become an active participant and observer of the communication process as well as an inadequate level of interpersonal communication culture, incapability to make links with an interlocutor as well as mainly a minimum level of proficiency in professionally-oriented foreign language communication skills.

Based on the study made, the authors have proposed various methods to develop and increase the level of the communicative competence of masters in the field of foreign economic activity, which included different interactive training methods such as discussions, disputes, "brain storming", training in cooperation, business and situation-role games, case studies, student presentations, training projects, modeling professional situations both in English and in Ukrainian.

Key words: communicative competence, masters in the field of foreign economic activities, professionally-oriented foreign language communicative competence, training methods, evaluation, analysis.

UDC 378.1:159.9 *O.L. Pinska*

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR FOR PEDAGOGICAL COOPERATION BETWEEN ACTORS OF AN EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY

Enhancement of requirements posed by the society to professional training of future teachers makes topical the issue of transitioning from informational and instructive education, which is strictly regulated, towards its modeling based on the subject-to-subject cooperation. Literature on psychology and pedagogy defines the cooperation as a meaningful mutual exchange and enrichment with the content of activity, experience, emotions, attitudes, different views and is characterized by activity, awareness, purposefulness of mutual actions of both parties who are actors of the educational process at a university.

Psychological characteristics of the pedagogical cooperation also cover aspects of interpersonal cooperation between actors of the educational process (professor and student): from cooperation between two people within “professor-student” and/or “student-student” system; to cooperation within “professor-audience of students” and/or “students – academic group” system of relationships. In the course of interpersonal cooperation, pedagogically efficient interpersonal relationships are formed, which act as a direct or mediated link between an individual and other people, constitute a property specific for humans as practical actors. Interpersonal relationships contribute to the enhancement of psychological and social contacts and establishment of mutual understanding.

The above supports the statement that interpersonal relationships mediated by the entire system of relationships between a person and other people correlate with individual’s emotional states that occur in the educational environment and substantially determine the pedagogical cooperation process.

Key words: interpersonal relationships, psychological factor, pedagogical cooperation, educational process actor.

UDC 371.132:378(497.2) *S.V. Sapozhnikov*

THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BULGARIA AS A FIELD OF SYSTEMIC RESEARCH AND THE OBJECT OF COMPARATIVE ANALYSIS

The experience of comparative study of training pedagogical staff in the Republic of Bulgaria highlighted in the article allowed to identify the essential features of higher pedagogical education in that country.Higher pedagogical education in Bulgaria is a complex, dynamic, pedagogical system capable of self-development that has general and specific characteristics in terms of the content, structure and functions of training pedagogical staff in each country of the region due to historical, geopolitical, cultural, religious, and educational traditions.

The study based on a systemic comparative analysis revealed that Bulgaria has its own approaches to determining the direction of training future teachers in the system of higher educational institutions. It is proved that the level of attractiveness of the pedagogical profession in the country is increasing due to guaranteed stable salaries in the difficult economic situation.

The results of systemic and comparative analysis of staffing the educational process give reasons to assert that the personnel potential of higher educational institutions reflects not only the readiness of teachers to implementtheir functions, but also reflects the complex of their capabilities in the long run, taking into account scientific and pedagogical qualifications, level of motivation, age, practical experience, business activities, professional mobility, quality of activities, including their effectiveness and innovative character.

In the process of the research, a tendencywas revealed indicating the appearance of increasing contradictions between the requirements of society and the high level of future teachers’professional readiness for pedagogical work,on the one hand, and the insufficient level of equipping the educational process at higher educational institutions, on the other hand.

At the same time, there is a need in researching the concept, government plans, programs and doctrines in the field of education in the Black Sea region that determine the strategy of educational reforms, projects, plans and programs there.This research will allow to reveal the theoretical aspects of teaching staff training systems’functioning for the purpose of implementing such systems in the educational practice of Ukraine.

Key words: higher pedagogical education, higher education system, system approach.

UDC 378 *T.L. Shepelenko*

THEORETICAL ASPECTS OF THE ISSUE OF STUDENTS’ COGNITIVE ACTIVITY AND INDEPENDENCE

The topicality of the issue of activating the cognitive function of students is determined by the need for a specialist to possess not only deep and solid knowledge, but also the ability to apply this knowledge in non-standard production situations, the ability to creatively approach the solution of emerging problems, to respond quickly and adequately to changing conditions of professional activity that needs the formation of cognitive activity and cognitive independence in them.

The generalization of the various scientists’ approaches to the definitions of "cognitive activity", "cognitive independence" allows us to consider them as a complex system of a subject’s properties, integrating important qualitative characteristics of the typical for him/her cognitive function, which involves a state of readiness to mobilize moral and volitional efforts to achieve educational-cognitive purpose, aspiration for active and independent cognitive activity.

The theoretical analysis of the issue shows the presence of external (reproductive) and internal (thinking) creative cognitive function, which characterizes the "I-inclusion" of a subject of educational activity in the cognitive process of study. As a result of a conscious transition from one level to another, qualitative and quantitative changes in the indicators of cognitive activity take place (cognitive autonomy, initiative, cognitive interest, attentiveness, volitional effort, etc.)

Thus, the higher level of development of the student's subjective position requires the formation of such personal entities as cognitive activity and independence that affects the performance of educational and cognitive function.

Key words: function, cognitive function, learning, activity, cognitive activity, cognitive independence.

UDC 37.015(091)

I.V. Tamozska

PRIVAT-ASSOCIATE PROFESSORS OF NOVOROSIISK UNIVERSITY: SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT (1901–1917)

It is essential to be able to distinguish preconditions in the past that influence the changes of modern domestic education as well as to use the best historic and pedagogic outcomes in order to prevent a repetition of previously made mistakes. Analyzing privat-associate professors' scientific and pedagogical activities in Novorosiisk University during 1901–1917 makes it possible to draw a conclusion about the vitality of privat-associate professorship institution.

The aim of the article is to reveal the scientific and pedagogical activities of privat-associate professors at the departments of Medical Faculty in Novorosiisk University.

Using objective historical methods, analysis and synthesis, the author has performed a retrospective analysis of privat-associate professors' scientific, research and pedagogical activities at the Medical Faculty in Novorosiisk University during 1901–1917. It is stressed that privat-associate professors played a significant role in Novorosiisk University scientific-pedagogical work. It has been revealed that privat-associate professors of the Medical Faculty generalized the results of their scientific activities in articles, textbooks, tutorials, theses, in speeches at Volynshchyna physicians' convention and the 10th Pyrohov convention. It is stated that they generally taught optional academic disciplines and special courses. It has been discovered that privat-associate professors contributed to the opening of Bacteriological Institute, Odesa Bacteriological Station and Embryological Museum. It is emphasized that privat-associate professors made important scientific discoveries in the sphere of medicine (choleriform avian vibrio, the phenomenon of spontaneous microbe dissolution). It is stressed that scientific trips to higher educational establishments and educational institutions in Western Europe contributed to increasing educational, methodological and scientific attainment level of privat-associate professors' staff.

It has been found that privat-associate professorship institution was the main source for filling vacancies at Novorosiisk University. Privat-associate professors gave a significant information-scientific impulse to the educational process in the University during 1901–1917.

Key words: Novorosiisk University, medical faculty, scientific and pedagogical activities, professional development, privat-associate professors.

UDC 811.111:378

O.B. Tarnopolsky, N.O. Chernyak, S.D. Storozhuk

TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES IN ENGLISH AS A FORM OF ENGLISH IMMERSION IN THE EARLY YEARS OF STUDIES AT NON-LINGUISTIC TERTIARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article discusses two courses taught in English ("The Fundamentals of Psychology and Pedagogy" and "The Language Model of Contemporary Business Communication") developed as courses of disciplines of the humanitarian cycle for tertiary students of non-linguistic majors – primarily, future economists – in their first and second years of university studies. The developed courses are mostly used as optional ones and are designed for students who by the beginning of their university studies have already reached the pre-intermediate/intermediate level (B1+/B2) in their command of General English. Teaching such courses is considered as one of the forms of English immersion introduced not at the advanced (as usual) but at the early stage of studies at non-linguistic tertiary educational institutions. Three possible varieties of such courses are analyzed: those of total immersion and those of sheltered and partial immersion. It is shown that the course designed for the first year of university studies ("The Fundamentals of Psychology and Pedagogy") should be taught as the course of sheltered immersion while the course for the second year of university studied should be taught as a partial immersion course. This allows introducing total English immersion in courses of professional disciplines beginning from the third year of students' university studies and

not beginning from the fifth year as was suggested in our previous published research papers. In this way, early English immersion can be practically implemented when teaching students of non-linguistic majors.

Key words: courses of disciplines of the humanitarian cycle taught in English, non-linguistic tertiary educational institutions, early years of studies at non-linguistic tertiary educational institutions, English immersion, total immersion, sheltered and partial immersion.

UDC 378.22

L.S. Verchenko

THE TECHNOLOGY OF SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN FUTURE HIGHER SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF MASTER'S DEGREE TRAINING: CONTENT-AND-PROCESS COMPONENT

The article is dedicated to the substantiation of the essentials of technology used for development of social and communicative competence in future higher school teachers in the process of their Master's degree training. It refers to a combination of methods, techniques and approaches of training, forms of control and correction. The stages (conceptual, motivational and stimulating, content-and-process, practical, troubleshooting and efficient) are introduced into the educational process at higher schools providing for self-fulfillment of Master's degree students in various kinds of social and communicative activities and ensuring the final results.

The essence of content-and-process component of the technique is described in the article. The component is presented through the updated content of such subject courses as "Psychology of Higher School", "New Technologies in Organization of Teaching and Educational Process at Higher School", "Professional Pedagogic Communication", "Crises and Deformations of Higher School Teacher's Professional Development", as well as through the original special course of study - "Social and Communicative Competence of Higher School Teachers" aimed at maintenance of general theoretical training of future higher school teachers in the area of their professional socio-communicative competence and at the development of the components of Master's degree students' socio-communicative competence.

Special attention is paid to the components of such special courses of study as: "Socio-Communicative Competence as the Basis of Professional Competence of Higher School Teachers" and "Socio-Communicative Competence of Higher School Teachers: methods, techniques and approaches to its formation"

It is demonstrated that the course program involves the combination of lectures (interactive lecture, lecture-discussion, lecture-briefing, problem solving lecture) seminars (interactive seminar, seminar-discussion, Socrates seminar, seminar-intervision, seminar as a defense of individual projects and creative engagements), and practical classes, and it envisages the use of such methods as dialogue-and-discussion, gaming, training, exercising.

Key words: socio-communicative competence, higher school teachers, Master's degree training, techniques used for the development of social and communicative competence in future higher school teachers.

UDC 378.126

N.P. Volkova, V.O. Bykova

THE SITUATION ANALYSIS TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FUTURE SPECIALIST'S PROFESSIONAL TRAINING

This article presents the essence of technology to analyze situations as an effective means in the process of training future specialists in different professional areas.

The paper shows that under the conditions of active situational studies students are presented with a set of interconnected factors and phenomena as situations that characterize a certain stage, period or event of practice and require the student to make appropriate assessments, decisions and actions. In this paper possible situations are given which can become the basis of the mentioned factors.

Special attention is given to the technologies which activate the study process based on particular situational analysis methods (case problems, case exercises), study methods (case study, methods of cases, approach methods) and role-playing methods.

The paper reveals that the purpose of study methods is learning and gaining professional skills and knowledge based on activities in conditions close to real practice. The expediency of the situational exercises (tasks) bank is grounded and those tasks are considered as solutions of value-content problems; value-semantic conflict situations of objective and subjective reality; reflexive situations; situations directed at upbringing of students' professional tact and regulation of their own emotional states; situational decision-making exercises.

Special attention is given to the method of situational learning which is aimed at teaching students the ability to deal with non-standard situations with which, as a rule, a future specialist deals in real life.

Different classifications of case-studies are demonstrated in this paper, as well as instructor`s actions using case-studies.

This paper also shows the way of introducing such technologies into the study process. Special attention is given to scholars' ideas on situational case technologies and their introduction into the study process. The author points out that the situation analysis technologies increase the quality of traditional lectures and practical classes with the help of innovative methods and ways of activities.

Key words: situation, situation analysis technology, study-methods, role-playing methods.

UDC 37.011.32-054.6

A.D. Vyselko

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS ADAPTATION

The article is devoted to describing the essence of psychological and pedagogical support of foreign students' adaptation for studying at Ukrainian higher educational institutions. Special attention has been paid to the concepts of "support" and "psychological and pedagogical support". It has been shown that psychological and pedagogical support is an indirective form of assistance directed at the development of self-consciousness of a personality. Special attention has been paid to the components of psychological and pedagogical support, exactly to the processes of psychological and pedagogical assistance from supporting pedagogical staff, psychologists, tutors and advisors.

The leading functions of psychological and pedagogical support (renewing, compensating, stimulating, correcting, socializing) have been determined.

The stages of support have been described: diagnostics of psychic and social health of a student; analyses of the information received; the development of recommendations for a student; making up the individual plan of assistance; individual or group consultation of all the participants of support concerning the ways and methods of solving problem; realization of the recommendations and techniques developed; analyses of the results of all the students; further analyses of students' development.

Efficient forms and methods of psychological and pedagogical support of foreign students have been suggested: personal example of tutor, teachers, fellow-students, informal interview, discussions, adaptation trainings, individual tasks, individual psychological and pedagogical support, control and overall monitoring of activities and psycho-emotional state of foreign students, studying the problems arising in everyday life and interpersonal relations, using the educational potential of student group, etc.

Key words: support, psychological and pedagogical support, foreign students, tutor.

UDK 378:340

M.G. Yeshchenko

USING WEB RESOURCES WHILE TEACHING THE COURSE OF "LABOR LAW OF UKRAINE"

The development of any society founded on knowledge and new social relations should be based on the use of scientific and innovative technologies that enhance the quality of human life. The construction of the information society in Ukraine is governed by the Law of Ukraine "On the National Program of Informatization", by the Decree of the President of Ukraine "National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021". The specified regulatory-legal acts emphasize that the level of informatization, the ability to use the advantages of digital technologies are becoming one of the important factors of country's development.

The peculiarities of the modern economic and socio-cultural development of Ukraine, the processes of democratization of life, the impacts of processes of globalization and integration into the European and world community are putting forward new challenges to education. In the country, the formation of the national education system is under way, accompanied by a substantial renewal of pedagogical theory and practice. A change in the educational paradigm is taking place, new approaches are being proposed, forms and methods of education are being improved.

The training course on Labor Law at higher educational institutions of Donetsk region is one of the basic disciplines in training specialists in the field of economy.

Under the conditions of economic and socio-political transformations, strengthening of Ukrainian statehood, when studying the course "Labor Law" it is necessary to form and develop students' conscious, constructive-critical attitude to social processes and phenomena that occur, their motivation and competence regarding the future of their workplace. These tasks, first of all, rely on social and scientific education, in particular, the legal one. That is why one of the main educational tasks of higher school is the formation of individual's legal competence on the basis of using innovative means and technologies of teaching and learning, which are the information and communication technologies, in particular, web-resources.

Key words: labor law; legislation of Ukraine; Internet-resources; themes of practical classes.

UDC 378.126

V.V. Zirka

TRAINING STUDENTS-TRANSLATORS TO MODEL SMART-TEXTS

The article deals with the interpretation of the author's considerations on the concept of a smart advert. It discusses the notions of a "model", modeling, and creativeness. The concept of creativity and creative effect, its role in the creation of an advert is discussed. It is stated that without a creative component the effectiveness of any advertisement is significantly reduced. It is argued that it is the creative elements that perform a considerable part of the psychological impact on the recipient. Creativity could be defined as a set of linguistic devices and abilities: knowledge of stylistic devices, a language play, an ability to build neologisms, and free treatment of language norms. The successful creation of a smart-text is the ability to effectively use all the expressive means of any language.

A model of any text (the length doesn't matter – whether it is long or short) is qualified as an algorithm of linguistic actions. It should be stressed that a model of real communication lies at the base of any text. A communicative content of a text in the process of communication (oral or written) is not only translated but is being built as a result of mental activity. And a language is understood, first of all, as a thought tool.

In using and presenting the concept of a "model" in the training process, a separate moment is training students to creatively develop or translate smart-texts. They are, first of all, the adverts of goods quality, of arts, services, etc. Their aim is to attract attention of customers, arouse interest, provoke / excite curiosity and desire with the following actions. It is a matter of advertising which is converted into a manipulative model with the plausible statement of facts. Thus, the key issue in the creation/translation of advertising messages according to the given model is the creative elements of the so-called "creative lexis", all those aspects of the original message which help to achieve the creative effects. These aspects often pose difficulties in the process of translation and do not fit into the framework of the standard translation models.

While researching the ways and methods of creative lexical creation/translation of a smart-text, we have made certain conclusions. The translator must decide, in fact, which function of the advertising text must be conveyed with higher accuracy – the information as it is, with maximum proximity to the original, or the manipulative psychological effect of the message, which is expressed through some creative means.

Key words: training, student-translators, modeling, creativeness, lexis, smart-texts, advert, impact, manipulative model.

UDC 378:340

A.V. Zhdaniuk

DETERMINING THE LEVEL OF MOTIVATIONAL CRITERIA FORMATION AS TO THE LEVEL OF FUTURE LAWYERS' READINESS TO AVOID CONFLICTS IN THEIR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES: THE ESTABLISHING STAGE OF THE EXPERIMENT

The article has been devoted to the analysis of the establishing stage of the experiment investigating the level of developing the motivational criteria of future lawyers' commitment to preventing conflicts in their career. The structure of the motivational criteria of future lawyers' commitment to preventing conflicts has been considered. This structure contains axiological, cognitive and personal characteristics. The choice of the motivational criteria has been justified: the personal necessity in cooperation without conflicts; the correlation of the motivational complex components of personality which stimulates students towards implementing professional and preventive activities. On the basis of the emphasized criteria we have determined in our research three main formation levels of future lawyers for preventing conflicts in their career: the high, medium and low.

The sequence of diagnosing the formational level of motivational criteria of future lawyers' commitment to preventing conflicts in their career has been suggested: 1) the estimation of cohesion of motivational complex components that stimulates students to achieve conflict arrangement; 2) the analysis of the stage of determining the students' direction in the acquirement of professional and preventing activities; 3) determining the level of awareness of conflictological knowledge and skills as the important part of modern lawyer's professionalism.

In accordance with these aspects the diagnostic methods for determining the mentioned criteria have been given: 1) «The diagnostics of student's studying motivation» by A. Rean and V. Yakunin in the author's modification; 2) T. Dubovitska's «The professional direction of students» in the author's modification; 3) T. Dubovitska's «The diagnostic of the internal motivation of students for studying activities in the conflictological direction».

Following the results of diagnostics, it has been stated that the level of formation the future lawyers' commitments for preventing conflicts in their career insufficiently correlated with the motivational criteria. That requires coherent changes in the students' studying process. The necessity has been presented of introducing the adjustments into the studying process for changing the meanings of motivational criteria towards increasing their high and medium levels with the help of inculcating into the students' studying process the models of future lawyers' formation for preventing conflicts.

Key words: commitment for prevention of conflicts; motivational criteria; the structure of the motivational criteria; the aspects of forming the motivational criteria; the diagnostics of the motivational criteria of the commitment for preventing conflicts.