

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

Рекомендовано Вченою радою

ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Ляшенко О.І., Коцур В.П.,
Рик С.М., Вашуленко М.С., Бех І.Д., Калмикова П.О.

Відповідальний редактор випуску:

Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 5, Том V (56) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 528 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 5, Volume V (56): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2014. - 528 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(5)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.55.00>

© Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
© Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг”, 2014 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 1 до Вип. 5, том V (56), 2014 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Філософія та психологія освіти

Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

**Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні
засоби реалізації в Україні, Європі та світі**

Філософія та психологія освіти

**Послідовність загальної середньої та вищої освіти
як європейський стандарт**

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських
стандартів вищої освіти в Україні**



**The Bologna process and prospects of higher education
in Ukraine, Europe and the world**

Management for the quality of education: experience and innovations

Monitoring the quality of education: tools and technologies

**Modern means of training and education:
problems of implementation and standardization**

Philosophy and Psychology of Education

The sequence of secondary and higher education as a European standard

**Modern educational management: economic, organizational and psychological
means implementation in Ukraine, Europe and the world**

**Psychological, educational and organizational conditions for the implementation
of European standards of higher education in Ukraine, Europe and the world**

**Психолого-педагогічні та
організаційні умови запровадження
європейських стандартів вищої
освіти в Україні**

АГАЧЕВА Ю.А.,

аспірант, Інститут психології
імені Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ

ФАСИЛИТАЦІЯ РЕФЛЕКСІЇ ІМПЛІЦИТНИХ КОНЦЕПЦІЙ АТРАКЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ГРУПОВОГО ТРЕНІНГУ

Проаналізована фасилітація рефлексії імпліцитних концепцій педагогів. Представлено дослідження корекції та розвитку імпліцитних концепцій атракції як механізму регулювання діяльності. Розроблена та описана апробація тренінгової програми вдосконалення суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій.

Ключові слова: рефлексія, атракція, спільно-розподільна діяльність, імпліцитні теорії, тренінгові технології, концептуальний тренінг.

Проанализирована фасилитация рефлексии имплицитных концепций педагогов. Представлены исследования коррекции и развития имплицитных концепций аттракции и совместно-распределительной деятельности педагогов. Разработана и описана апробация тренинговой программы усовершенствования субъективных психолого-педагогических концепций.

Ключевые слова: рефлексия, аттракция, совместно-распределительная деятельность, имплицитные теории, тренинговые технологии, концептуальный тренинг.

Analyzed the facilitation of reflection implicit conceptions of teachers. Presented research and development of the correction implicit concepts of attraction and co - distribution activities of teachers . Developed and described testing of the training program of improvement of subjective psychological and pedagogical concepts.

Keywords: reflection, attraction, co - distribution activities, implicit theories, training techniques, conceptual training .

Актуальність теми дослідження. Останнім часом у загальній психології все більшого поширення набуває використання поняття атракції як чинника дискурсивної поведінки особистості (В.Соковнін, В.Шаховський), зокрема шляхом самопрезентації людина намагається справити найкраще враження про себе, показати ліпші якості своєї особистості до ситуації спілкування і соціально прийнятих норм.

Через зазвичай низький рівень усвідомленості формування та використання власних концепцій світу та окремих сфер реальності такого роду особисті теорії найчастіше описуються в поняттях «імпліцитних концепцій», «імпліцитних теорій», «суб'єктивних концепцій» тощо. Вплив таких імпліцитних концепцій на прийняття життєвських та професійних рішень людей є куди істотнішим, ніж науково обґрунтовані теорії, про які у практиків може бути дуже розмите, а іноді, і нульове уявлення. Більше того, навіть, досить чітке засвоєння наукових концепцій далеко не завжди означає їх перетворення на керівництво до реальної практичної дії.

У сучасній психології найбільшої уваги дослідників поки що отримали імпліцитні теорії особистості [29], а останніми роками аналогічні дослідження були проведені щодо вивчення інших різновидів імпліцитних концепцій, як то, наприклад, імпліцитні концепції щастя [2], імпліцитні типології лідерів в свідомості електорату [25], імпліцитні концепції здібностей [9], імпліцитні концепції міжособистісних взаємин [3], імпліцитні концепції сім'ї [20] тощо. Поступово починає також усвідомлюватися й істотна роль імпліцитних концепцій педагогів, якими вони керуються у своїй практиці виховання та навчання [22; 26; 27].

Як зазначає відомий російський педагог А.В. Мудрик: Імпліцитні «теорії» нерідко (якщо не як правило) мають більш ефективний вплив на взаємодію вихователів і вихованців, ніж декларовані (теоретично осмислені, сформульовані) принципи і способи виховання. Імпліцитні «теорії» досить істотно впливають на реальну поведінку суб'єктів усіх видів виховання (як старших, так і молодших, які досить рано засвоюють те, чого насправді хочуть старші), бо являють собою неусвідомлювані ціннісні орієнтації, які багато в чому визначають особливості кожного виду виховання» [22, с. 19].

Відповідно й щодо педагогічного потенціалу таких феноменів як атракція та спільно-розподільна діяльність існують не лише експліцитні концепції, викладені у наукових публікаціях [1; 6; 8; 12; 14; 17; 18], але й відповідні імпліцитні концепції у педагогів. Однак зазначені питання поки залишаються поза увагою дослідників. Тому очікується, що групоутворення на основі підвищення рівня атракцій між учасниками спільно-розподільної діяльності, організоване в межах навчально-виховного процесу, а також корекції та розвитку імпліцитних концепцій педагогів під час тренінгової роботи може стати

важливою складовою і передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих здібностей, так як принцип атракції в педагогічній сфері та сфері особистого життя набуває пріоритетного значення.

Мета статті полягала в описанні розробленої та апробованої корекційно-розвивальної тренінгової програми з формування імпліцитних психолого-педагогічних концепцій атракції.

Виклад основного матеріалу. Атракція впливає на гармонійність міжособистісної взаємодії у спільно-розподільній діяльності як об'єктивне явище у стосунках її учасників і як елемент суб'єктивної психолого-педагогічної концепції керівника, зазвичай експліцитної, якою він свідомо та підсвідомо керується у процесі організації й регулювання діяльності. Відповідно гармонізація міжособистісної взаємодії в останній істотно залежить від наявних у керівника суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій взаємозв'язку атракції та спільно-розподільної діяльності. Шляхом психосемантичних досліджень виявлено типи суб'єктивних концепцій з переоцінкою та недооцінкою атракції як чинника гармонізації міжособистісних взаємин.

У сучасній психосемантиці склалося два основних підходи. Перший полягає в реконструкції індивідуальних систем значень, через призму яких суб'єкти відображають себе, довкілля та окремі сфери реальності. Другий – у якості первинної одиниці вивчення індивідуальної, групової та суспільної свідомості розглядається таке явище як конструкт і, відповідно, увага дослідника фокусується на системах конструктів.

У буденній свідомості концепт атракції ще рідко фігурує, але концепти (індивідуальні значення) симпатії, антипатії, дружби, ворожнечі, любові, байдужості та ненависті та утворені різного роду конструкти «симпатії – антипатії», «дружби – ворожнечі» та «любові – ненависті» є звичним для кожної пересічної особистості. Однак, така звичність нерідко затіняє високий рівень індивідуальної варіабельності згаданих вище значень і конструктів. Більше того особливості індивідуального і соціально-групового розуміння значною мірою визначають і саму впливовість чинника атракції, перебіг міжособистісної, внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії.

Іншими словами, і наукові експліцитні теорії, і суб'єктивні імпліцитні теорії не є чимось нейтральним у відношенні до впливовості чинника атракції на міжособистісну взаємодію та суспільні взаємини. Цей вплив значною мірою залежить від того, якими будуть ці експліцитні й імпліцитні теорії. Зокрема, чим вищий в таких теоріях статус атракції як цінності, тим вищий буде її вплив і навпаки. Бо атракція не меншою мірою є культурним утворенням і ґрунтується на роботі певних інстинктивних реакцій, сформованих еволюційно.

На першому етапі проводилось дослідження імпліцитних психолого-пе-

Таблиця 1.

Варіанти поєднання атрактивності, гармонійності взаємин та ефективності спільно-розподільної діяльності

	Гармонійно-ефективна	Гармонійно-неефективна	Дизгармонійно-ефективна	Дизгармонійно-неефективна
Позитивно-атрактивна	1	2	3	4
Нейтрально-атрактивна	5	6	7	8
Негативно-атрактивна	9	10	11	12
Атрактивно-поляризована	13	14	15	16

дагогічних концепцій педагогів у відношенні необхідності використання спільно-розподільної діяльності учнів і ролі міжособистісної атракції в навчальних підгрупах як чинника ефективності спільно-розподільної діяльності учнів.

Програма корекції та розвитку спиралася на технологічні засади концептуального тренінгу [2; 29] і була спрямована на розвиток здатності педагогів до рефлексії своїх суб'єктивних педагогічних концепцій. Основна вправа проводилася з використанням спеціальної репертуарної ґратки атракції та спільно-розподільної діяльності, яка доповнювалася глибинним інтерв'юванням педагогів щодо причин позитивних, негативних та нейтральних атракцій та випадків трансформації атракцій, а також того, наскільки це було пов'язано з залученістю до спільно-розподільної діяльності [15].

Репертуар 16 ролей, виходячи з якого задавалися елементи створювався із варіантів заданих в таблиці 1.

Під кожен роль він повинен був підшукати конкретну групу учнів та описати. Друга вправа полягала в інтуїтивному прогнозуванні ймовірностей прояву в певній групі поєднання показників ефективності та гармонійності спільно-розподільної діяльності. Отримані ймовірнісні результати заносились до таблиці, порівнювалися та обговорювалися, слугуючи основою для дискусії та репрезентації одне одному власних структур педагогічного досвіду, а також порівняння останнього з досвідом інших.

Третя вправа полягала в обговоренні афоризмів про атракцію та спільно-розподільну діяльність з екстраполяцією їх у сферу педагогічної практики та продукування власних афоризмів про взаємозв'язок атракції та гармонійності спільно-розподільної діяльності.

Загалом тренінгова програма тривала 9 годин (3 заняття по три години у вільний від занять час) і була апробована у процесі роботи з 4 групами педагогів чисельністю 6-10 учасників.

Таблиця 4

Результати перевірки ефективності тренінгу щодо корекції та розвитку суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій атракції та спільно-розподільної діяльності

Тип деформації суб'єктивної психолого-педагогічної концепції взаємозв'язку атракції та спільно-розподільної діяльності неспроможності	Кількість осіб, що мали деформацію суб'єктивної психолого-педагогічної концепції			
	на початку тренінгу (у %)	після тренінгу (у %)	критерій Фішераф	рівень значимості (р)
Гіперболізації ролі атракції як чинника гармонізації	17,3	2,78	3,944	0,01
Недооцінка ролі атракції	3,1	1,0	2,848	0,01
Низький рівень когнітивної складності	27,3	5,6	6.685	0,01
Недооцінка ролі спільно-розподільної діяльності	52,3	16,44	3,74	0,01

Для визначення ефективності корекційно-розвивальної програми проводилося колективне обговорення відчуття педагогами її корисності для свого професійного розвитку. Окрім того, було виявлено статистично значущі зрушення за критерієм Фішера (ф) щодо зниження кількості випадків деструкцій суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій атракції та спільно-розподільної діяльності (табл. 4).

Імпліцитні концепції атракції та спільно-розподільної діяльності добре піддаються корекційно-розвивальному впливу й обраний тренінговий підхід є перспективним напрямом розвитку практичної психології.

Висновки: У процесі реалізації корекційно-розвивальної програми виокремлено основні психолого-педагогічні та організаційно-методичні умови діагностики та корекції рефлексії суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій: організація взаємного аналізу особистого досвіду використання атракції як механізму регулювання діяльності сприяє розширенню, перебудуванню, фасилітації та уточненню своїх суб'єктивних психолого-педагогічних концепцій атракції.

Перспективи подальшого дослідження передбачають розробку тренінгових програм, спрямованих на розвиток у школярів навичок формування атракції.

Список використаних джерел:

1. Агачева Ю.А. Єдність процесів виховання й навчання в гармонізації спільно розподільної діяльності поглядами Г.С. Костюка / Ю. А. Агачева // Г.С.Костюк – видатний психолог ХХ століття. До 110-річчя від дня народження: Матеріали

- обласних педагогічних читань (17 грудня 2009 року, м.Херсон) / за ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РІПО, 2009. – С. 4 – 7.
2. Батраченко І.Г. Психологія життєвої антиципації особистості / І. Г. Батраченко, О. Г. Рихальська. – Д. : Вид-во ДНУ ім. О. Гончара, 2009. – 168 с.
3. Белецкая Ю.С. Имплицитные тории межличностных отношений в организационном взаимодействии // Журнал практического психолога. 2002. №1. С. 4-12.
4. Борисюк А. Апробація соціально-психологічного тренінгу та аналіз його ефективності / А. Борисюк // Соц. психологія . - 2010. - № 4. - С. 103-113.
5. Вереїна Л. В. Основи проведення соціально-психологічних тренінгів: навч. посіб. / Л. В. Вереїна; Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля. - Луганськ, 2010. - 118 с. - укр.
6. Гозман Л.Я. Психология симпатии / Л. Я. Гозман, Н. Н. Ажгихина. – М., Знание, 1998 – 96 с.
7. Грецов А. Тренинги развития с подростками: творчество. Общение, самопознание. – СПб.: Питер, 2012. – 416 с.
8. Джавадова Р.Р. Некоторые вопросы исследования межличностной аттракции / Р.Р. Джавадова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1 (8). - С. 124-126.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 3-е изд., 2007. – 386 с.
10. Дунець Н.М. Теоретичні основи використання тренінгу у формуванні професійної майстерності вчителів / Н. М. Дунець // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки . Пед. науки. - 2011. - № 17. - С. 58-63.
11. Зайцева Т.В. Диагностика зоны ближайшего развития личности в процессе психологического тренинга: автореферат дис. ...канд. психол. наук. – М., 2001.
12. Злишков В.Л. Атракція як чинник єдності процесів виховання, розвитку й навчання у гармонізації спільно розподільної діяльності / В. Л.Злишков, Ю. А. Агачева // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1’2010 – С. 105 – 108.
13. Іваненко Ю. В. Особливості застосування тренінгових технологій у соціальній роботі: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. В. Іваненко; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. - Луганськ, 2010. - 20 с.
14. Карчевская О.П. Аппраактивность как профессионально-компетентностная стратегия гуманизации личностноразвивающего обучения / О.П. Карчевская// Вісн. Одеського нац. Ун-ту. –Т. 16, вип. 12. - 2011. – с.111–116.
15. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале. -Келли А.Дж. Теория личностных конструкторов / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
16. Киреева З.А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Киреева З. А. – Курган, 2008. – 148 с.

17. Коваленко О.Г. Атракція та професійно-педагогічна готовність майбутнього педагога / О. Г. Коваленко // Вісник. –Х., 2005. –N702: Сер.: Психологія, вип.34. –С. 67 – 70.
18. Коломієць О.Г. Особливості навчання дорослих методами тренінгу / О. Г. Коломієць // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки . - 2010. - Вип. 183, ч. 3. - С. 22-25.
19. Минеева О.А. Возрастные и гендерные особенности содержания имплицитных теорий семьи: диссертация... кандидата психологических наук:19.00.13 / О.А. Минеева [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова].- Москва, 2011.- 172 с.
20. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг: підручник / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко; МВС України, Нац. акад. внутр. справ. - К.: Вид. Паливода А.В., 2011. - 252 с.
21. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика, психология, 2008. – Вып 3 (10). – С. 7 – 24.
22. Павленко О. Тренінг як засіб удосконалення компетенцій / О. Павленко // Дир. шк., ліцею, гімназії . - 2012. - № 1. - С. 83-93.
23. Петренко В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта / В.Ф. Петренко // Психология. Журнал высшей школы экономики. – Т. 2, № 2. – с. 3 – 23.
24. Петрунько О.В. Імплицитні типології політичних лідерів у свідомості електорату України: Автореф. дис... канд. психол. наук / О. В. Петрунько; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. - К., 2000. - 19 с.
25. Попова В.И. Гуманистическая направленность подготовки специалистов воспитательной работы с молодежью / В.И. Попова // Весн. Оренбург. Государств. Пед. Ун-та . –Оренбург, 2012. –Электронный научный журнал (Online). ISSN 2303-9922. <http://www.vestospu.ru>
26. Сафа С. Представление о подростке в формирующемся сознании педагога-практика / С. Сафа. Автореф. дисс. канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993. - 23 с.
27. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? – 2-е изд. – М.: Генезис, 2010. – 541 с.
28. Шмелев А.Г. Практикум по экспериментальной психосемантике [Текст] : тезаурус личностных черт / Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. - М. : Изд-во МГУ, 1988. - 208 с.

АНДРОЩУК А.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов
хіміко-фізичних факультетів,
Київський Національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ФАХОВА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена проблемі професійної спрямованості навчання іноземної мови, обґрунтовано необхідність суттєвих змін та оновлення усталених систем мовної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, комунікативна компетентність, професійна спрямованість навчання, професійна діяльність.

Статья посвящена проблеме профессиональной направленности обучения иностранному языку, обоснована необходимость существенных изменений и обновления существующих систем языковой подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, коммуникативная компетентность, профессиональная направленность обучения, профессиональная деятельность.

The article deals with the problem of profession-oriented language teaching, proved the need of substantial changes and new development of stable language teaching systems.

Key words: professional training, communicative competence, profession-oriented teaching, professional activity.

Сучасний процес професійної підготовки спеціалістів, як і будь-який навчально-виховний процес, спрямовано на підготовку культурної еліти суспільства. В умовах сьогодення суспільство, а, отже і його вимоги є досить мінливими та стрімко змінними. Для педагога важливим завданням є розуміння закономірних зв'язків, які існують між розвитком, вихованням та навчанням студентів; розробка на цій основі методологічних, теоретичних та методичних проблем становлення сучасного інтелектуального висококваліфікованого фахівця у будь-якій галузі матеріального чи духовного виробництва. В умовах модернізації європейської освіти в межах Болонської декларації важливу роль у професійному становленні сучасного фахівця відіграє саме компетентнісний підхід. У Європі вища освіта розглядається як „навчання на основі компетенцій”. Нове бачення поняття компетенцій відіграє важливу роль у вирішенні проблем саме професійної освіти. Експерти Ради Європи визначають компетентність як спроможність особистості сприймати і реагувати на особистісні та соціальні потреби, комплекс цінностей, ставлень, знань, умінь і навичок. Українська ж вища освіта вживає поняття компетентність в тому значенні, яке пропонують європейські країни.

Сьогодні надзвичайно важливим є аналіз попиту на освітні послуги, особливо в умовах інтеграції до європейського наукового та освітнього простору. Оскільки сучасні економіки багатьох європейських країн більше спрямовані на індустрію послуг, а не матеріального виробництва, важливого значення набуває саме вільний всебічний розвиток особистості та індивідуальні риси та якості працівника. Вміння конкретно і чітко висловлюватись, яскраво презентувати, грамотно вести ділові папери, організовувати ділові зустрічі, творчо підходити до розв'язання складних, комплексних завдань. Така сукупність особистісних якостей (компетенцій) часто стає більш бажаною для роботодавця, ніж конкретні технічні знання. Сьогодні в умовах техногенної революції багато функцій перекладено на сучасні дивайси та гаджети. Отже людині залишається лише вміло скористатися результатами виконаної роботи. Саме тут і постає необхідність творчого, нестандартного, новітнього підходу до розв'язання конкретних завдань та досягнення кінцевих цілей. Тому, задля підвищення спроможності до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи, значна увага приділяється вивченню іноземних мов. В умовах інтеграції до європейського освітнього простору володіння іноземною мовою стає необхідною вимогою сучасного соціуму. Підготовка креативної мовної особистості потребує нових освітніх технологій на основі аналізу міжнародної, української мовної картини і постулатів гуманізації освіти.

Сучасний етап у розвитку лінгвістичної науки характеризується докорінною зміною базової наукової парадигми, поворотом до розгляду мовних

явищ під новим кутом зору. Виникає об'єктивна необхідність досліджувати мову в нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом як окремого індивідуума, так і мовного колективу, до якого він належить.

Проблеми комунікативної компетентності хвилювали вчених багатьох століть. Автори розглядали різні аспекти професійного спілкування. Зокрема, А.Павловський зробив спробу узагальнити мовні правила і створив малоросійську граматику. У працях XIX ст. значну увагу науковці приділяли ораторському мистецтву, красі слова. З утвердженням української мови як державної на території України розширилося коло її використання. Це спричинило появу чималої кількості помилок і знизило рівень мовної культури. Серед сучасних дослідників, праці яких спрямовані на підвищення культури спілкування і мовної культури, виділяються: Б.Антоненко-Давидович, В.Берков, Г.Волкотруб, О.Горбул, О.Кубрак, О.Сербенська, Ф.Хміль, Т.Чмут, С.Шевчук та ін.

В середині XX в. вчені звернули увагу на вплив екстралінгвістичних факторів на мови народів світу. В 40-й і 50-й рр. в працях антропологів-лінгвістів було відмічено, що стать в дискурсі грає важливу роль в різних мовних ситуаціях. Російський вчений Борботько В.Г. акцентує увагу на загальних принципах організації мови і мовлення і можливості розуміння універсалій без акцентування на денотацію й конотацію. Тобто всі ми люди і маємо поважати один одного і для вираження цього є мова.[2, с. 12;]

Комунікативна компетентність розглядається вченими як готовність особистості до комунікативної діяльності. Комунікативна функція мовлення дозволяє встановлювати контакти між людьми. В комунікативній функції можна виділити три аспекти: інформаційний (мова виступає як засіб передачі інформації від однієї людини до іншої і від покоління до покоління); виразний (засіб передачі почуттів, відносин; при цьому велике значення мають інтонація, експресивні, паралінгвістичні складові – жести, міміка, пантоміміка); мовлення як спонукування до дії, волевиявлення.

Для тих, хто використовує у своїй професійній діяльності англійську мову, останнім часом все більшого значення набуває необхідність володіння саме основами ділового мовлення та мовою професійного спрямування. Звідси виникла потреба у вивченні ділової англійської мови студентами різних спеціальностей. Професійна спрямованість навчання є одним із принципів дидактики, реалізація якого дозволяє забезпечити спрямування кожного компонента навчально-виховного процесу на формування конкурентноспроможної особистості. Метою педагогічного процесу є формування особистості, котра здатна самотійно і творчо працювати, виховання такого ставлення до навчання і професії, активності, самотійності, які забезпечують здатність

і готовність випускника вищого навчального закладу до майбутньої професійної діяльності. Професійна спрямованість курсу англійської мови як навчальної дисципліни покликана разом з іншими науками формувати професійну освіту студента. Одним з факторів ефективності професійної діяльності є комунікативна діяльність, основу якої складають комунікативні вміння. Практика навчання іноземної мови свідчить про різноманітність форм організації навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння навичками спілкування мовою, яку вивчають на базі навчальних матеріалів, передбачених програмою. Саме оволодіння іноземною мовою уможливорює доступ до джерел світової культури, науки і практики, що значно розширює професійні можливості фахівця і робить його більш конкурентноспроможним на міжнародному ринку праці.

Дослідник Н.А.Протасова визначає професійну спрямованість як багатогранний процес, що потребує врахування низки специфічних чинників, як рушійної сили формування та розвитку інтелекту професійно спрямованої особистості [7, с. 5-7;] Автор виділяє наступні фактори:

- соціальні, що відображають потреби суспільства у фахівцях високого рівня зі знаннями іноземних мов,
- соціально-педагогічні, пов'язані з розвитком системи освіти,
- педагогічні, що включають діяльність викладача та студентів у формуванні фахівця,
- психолого-педагогічні, що пов'язані з інтелектуальною діяльністю з формування професійного творчого мислення та професійної мотивації

З огляду на програму з англійської мови для професійного спілкування перед ВНЗ ставиться завдання підготувати фахівців, які володіють іноземною мовою на рівні B2 (або на рівні B2+ з розвитком окремих необхідних умінь на рівні C1), що, зокрема, передбачає формування вмінь фахової комунікації в монологічній формі. Специфічним видом професійно спрямованого монологічного мовлення, актуальним для студентів немовних ВНЗ, є індивідуальна презентація з широкого кола проблем в академічній або професійній сфері ("English for Specific Purposes (ESP), National Curriculum for Ukrainian Universities"). Саме уміння говорити за фахом має стати кінцевим результатом професійної мовної підготовки. Дослідник

А.С. Родоманченко виділяє 5 основних умінь говоріння: уміння брати участь у дебатах, брати участь у дискусіях, в інтерв'ю, вміння вести тривалі бесіди та вміння виступати з доповідями та презентаціями. Для кожного з наведених умінь говоріння виділені відповідні макро та мікро уміння, що мають стати результатом у навчанні іншомовного спілкування. Важливо також враховувати існування різних стилів спілкування. Вибір того чи

іншого стилю спілкування визначається певними обставинами: мета спілкування, ситуація та умови спілкування, статус опонента, його світогляд тощо.

Зважаючи на те, що в сучасних умовах спілкування все більше набуває ознак ділового, то і завдання розв'язуються викладачами вузів з урахуванням особливостей підготовки спеціалістів для певної сфери діяльності. В навчальному процесі ми використовуємо комплекс різноманітних видів робіт, пов'язаних з тематикою ділового мовлення, таких як усна розповідь, бесіда, презентація, моделювання, диспут, рольова гра, переказ, переказ-переклад з використанням спеціальних термінів науково-професійного стилю з метою формування нових концептів (понять) ділового спілкування в сучасних ринкових умовах. Студенти залучаються до діяльності, що максимально моделює навчальний процес і створює умови для професійно-орієнтованого спілкування. Одним з найбільш ефективних засобів формування та розвитку у студентів іншомовних комунікативних умінь є ситуативне моделювання. Дослідник О.В. Бернацька розглядає наступні етапи ситуативного моделювання: 1) постановка проблеми; 2) побудова моделі певної педагогічної ситуації; 3) вибір способу її застосування; 4) реалізація плану застосування моделі у навчальному процесі; 5) аналіз одержаних результатів. Формування і розвиток комунікативних умінь студентів здійснюється шляхом засвоєння нових лексичних одиниць, перенесення умінь з однієї ситуації в іншу, здатність імпровізувати, аналізувати, доходити висновків тощо. Важливою умовою для формування комунікативних умінь студентів є психологічний аспект. Під час спілкування здійснюється вплив на емоційну сферу студента, отже слід враховувати психологічні особливості навчання іноземної мови та процесу мислення, що здійснюється засобами цієї мови. Для підвищення рівня комунікативних умінь з іноземної мови важливим є застосування індивідуальних форм роботи, які враховують індивідуальні особливості студентів.

Якісно нова система навчання іноземній мові повинна забезпечити створення таких психологічно-педагогічних умов навчання, які б відповідали індивідуальним особливостям кожного студента. Головним у визначенні параметрів навчального процесу при такій системі є встановлення найбільш раціонального співвідношення тривалості групової роботи, коли викладач працює з усіма студентами, та індивідуальної роботи з кожним студентом, а також тривалості самостійної роботи кожного студента як на занятті, так і вдома. Тому вищезазначена система навчання передбачає збільшення частки самостійної роботи студентів на занятті; нормалізацію завантаженості студентів домашньою самостійною роботою за рахунок збільшення її частки на аудиторних заняттях; суміщення індивідуальної роботи викладача з кожним студентом та самостійної роботи решти студентів на занятті; організацію

самостійної роботи без втручання викладача за рахунок розширення індивідуалізації процесу навчання [3, с. 72; 4, с. 125-127;]

Зростаюча інтенсифікація навчального процесу вимагає застосування нових технічних засобів у навчанні іноземних мов. Це допомагає студентам швидше подолати психологічні бар'єри, що, як правило, ускладнюють оволодіння усним мовленням, а навчитись мовленню неможливо без аудіювання. Навчальні аудіо-та відео матеріали сприяють формуванню швидкої мовленнєвої реакції. Надзвичайно позитивне значення має перебування (навіть короткострокове) в іншомовному середовищі, оскільки студенти завдяки штучно створеній віртуальній ситуації можуть самі бути співучасниками подій, які розгортаються перед ними у слуховому та зоровому варіантах. Незмінюваність відеопрограми (а також зупинка аудіофонограми) надають можливість для багаторазового повторення і успішного моделювання фонетичних, лексичних та граматичних одиниць. Це, в свою чергу, створює сприятливі умови для формування мовленнєвих навичок і вмінь.

В ході мовної підготовки спеціалістів викладач має підготувати майбутнього фахівця до комунікативної діяльності, навчити не лише основам спілкування, а й етиці спілкування, особливостям міжнародного спілкування, ознайомити з можливими перепонами що можуть виникати під час спілкування в залежності від мовної ситуації. Отже, одним з важливих підходів у вивченні мови є системність. Передбачене комплексне навчання англійської мови. Фонетичний, лексичний, граматичний аспекти англійської мови висвітлено й викладено у нерозривному зв'язку та паралельно з розвитком мовленнєвих умінь та навичок у процесі спілкування. Впродовж усіх етапів навчання студенти опановують методику самоосвіти, вчатьса самостійно набувати знань вмінь та навичок з англійської мови. Основна мета: навчити студентів самостійно працювати з мовним матеріалом та використовувати його для вираження думок про дійсність. У процесі досягнення цієї мети реалізуються також виховні та освітні завдання, які є складовою частиною загальноосвітньої програми.

Таким чином, в умовах сьогодення, комунікативна компетентність майбутнього фахівця є необхідною умовою для його професійного становлення, адже це вміння не лише адекватно сприймати ситуацію, а й впливати на неї. Можемо сказати, що це є складовою його професійної компетентності, рівень якої визначається державними стандартами. Адже професійна компетентність передбачає не лише оволодіння системою знань, а й вміння успішно застосовувати набуті знання, та навички у подальшій професійній діяльності. Це не лише результат тривалої професійної підготовки відповідно до обраної спеціальності, але й мовної зокрема. Питання формування професійної компетентності постає особливо гостро, оскільки пов'язане з сучасними тенден-

ціями розвитку українського суспільства. Змінюється соціокультурний контекст вивчення іноземних мов міжнародного спілкування, зростає попит на спеціалістів, які вільно володіють іноземною мовою.

Пошуки оптимальних прийомів та методів навчання з урахуванням можливостей новітніх інформаційних освітніх технологій та використанням автентичних матеріалів допомагають урізноманітнювати форми навчання, відтворювати мовні ситуації та ситуативні події, продуктивно використовувати час, а також переконати студента в тому, що іноземна мова – це реальний засіб спілкування, за допомогою якого він може виразити себе як особистість і самоудосконалюватись як фахівець. Отже, фахова спрямованість вивчення іноземної мови досягається шляхом поєднання та взаємодії усіх видів мовної діяльності з урахуванням психологічних особливостей особистості.

Список використаних джерел:

1. Алпатова В. М. Категории вежливости в современном японском языке. – М: Либроком, 2009 г.-152 с.
2. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. Изд.2.2007. 288 с.
3. Бріт Н.М., Єліссєва В.Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови в немовнім вузі. Проблеми методичної підготовки студентів-філологів у педвузі. Матеріали конференції. – Ж.: Журфонд, 1996. – 95 с.
4. Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Етика ділового спілкування: Курс лекцій - К.: МАУП, 1999. - 208 с
5. Горбул О.Д. Ділова українська мова. - К., 2004. - 222 с.
6. Плотницька І.М. Ділова українська мова у сфері державного управління: Навч. посіб. - К.: Вид-во УАДУ, 2000. - 192 с.
7. Протасова Н.А. Профессионально-направленная система подготовки будущих юристов (на примере обучения английскому языку): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08/Н.А.Протасова. – Саратов, 2002. – С.7
8. Корніяк О.М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – Вип.3. – С.294-316
9. Куліш І.М. Особливості професійного та наукового спілкування іноземною мовою [Ел. ресурс] / І.М.Куліш. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N120/N120p039-041.pdf.

АНТОНЕНКО І.І.,
старший викладач,
факультет лінгвістики,
Національний Технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття присвячена проблемам навчання іноземної мови студентів немовних вузів і розглядаються питання, які пов'язані з професійною освітою сучасного фахівця. Певна увага приділяється формуванню у студентів іншомовної комунікативної компетентності та навчання професійно-орієнтованому писемному спілкуванню іноземною мовою.

Ключові слова: навчання іноземної мови професійного спрямування, професійна іншомовна комунікативна компетентність, професійно-орієнтоване писемне мовлення.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным образованием современного специалиста в неязыковом вузе. Отдельное внимание уделяется формированию иноязычной коммуникативной компетентности и профессионально ориентированной письменной речи.

Ключевые слова: обучение иностранному языку профессиональной направленности, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, профессионально ориентированная письменная речь.

The issues of professional education of modern specialist are considered. Certain attention is paid to developing professionally oriented communicative competence and the problem of teaching professionally oriented written communication.

Key words: teaching a foreign language for professional communication, professional foreign language communicative competence, professionally oriented written communication.

Науково-технічний прогрес та зростання обсягів інформації у сучасному світі, інтеграція України в європейський освітній та економічний простір вимагають від вищих навчальних закладів підготовки кваліфікованих фахівців з високим рівнем знання іноземних мов. Сучасний фахівець повинен володіти фаховою іноземною мовою для обміну науковою інформацією, ознайомлення з новими технологіями та відкриттями, ділового спілкування із зарубіжними партнерами. Нові вимоги до фахівців стимулюють науковців та викладачів до удосконалення професійно орієнтованого навчання іноземних мов у немовних ВНЗ, що сприятиме формуванню іншомовної професійної компетентності студентів.

Актуальність теми зумовлена тим, що студенти не володіють професійно спрямованою писемною комунікацією на належному рівні, а соціальним замовленням суспільства є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно й успішно використовувати іноземну мову в професійній сфері. Реалізація нових освітніх цілей неможлива без дослідження розвитку комунікативної компетентності, яка є важливим фактором у діяльності особистості з спеціальними знаннями та досвідом. Вона потрібна фахівцю для виконання складних професійних завдань в умовах інформаційного різноманіття та налагодження міжнародних зв'язків з метою розвитку професійно-ділових контактів та обміну досвідом із зарубіжними партнерами.

Мета навчання іноземної мови у немовних вищих навчальних закладах полягає у формуванні у студентів іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетентності, у розвитку умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формах у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою. Зміст навчання з іноземної мови повинен складатися з організованого навчального матеріалу, який формується і реалізується в процесі навчання. При цьому слід враховувати відповідні цілі і завдання цього процесу та два основні аспекти освіти – розвиток і вихованням особистості.

У науковій психолінгвістичній, педагогічній та методичній літературі існують різні підходи до визначення комунікативної компетентності. Різні теоретичні проблеми та шляхи формування іншомовної фахової комунікативної компетентності розглядалися у працях вітчизняних та зарубіжних вчених (Р. Джонсон, І. Зимня, С. Козак, О. Локшина, Г. Китайгородська, Н. Саєнко, О. Овчарук, Ю. Пассов, Н. Шмітт, О.Пометун, О. Тарнопольський, В. Ширшов, А. Хуторський, І. Нейшн, М. Свейн, Д. Хаймс, Л. Щерба, та ін.). Психологи, лінгвісти й методисти доводять, що комунікативна компетентність – не лише навчальна мета, а й одна з визначальних умов оволодіння знаннями на різних рівнях освіти. Комунікативна компетентність є складним, системним утворенням. Майбутнім фахівцям необхідно набути навичок іншо-

мовної професійної комунікативної компетентності, яка вважається сформованою, якщо студент використовує іноземну мову для отримання і розширення знань. Слідом за О.Б.Тарнопольським і З.М.Корнєвою вважаємо, що для професійної іншомовної комунікативної компетенції важливі знання: лінгвістичної компетенції; психологічної компетенції; соціолінгвістичної компетенції; предметної компетенції; прагматичної компетенції (здатність продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин). Професійно орієнтоване письмо іноземною мовою є важливим видом мовленнєвої діяльності, яким студенти повинні володіти відповідно до програмних вимог, які складені відповідно до основних вимог до рівня професійної підготовки студентів та Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Формування іншомовної професійно-спрямованої компетенції в письмі направлене на розвиток умінь і навичок спілкування в письмовій формі у межах професійної сфери і тематики. Зміст навчання іноземної мови має забезпечити досягнення головної мети – навчити спілкуватися іноземною мовою в усній і писемній формах в межах засвоєного програмного матеріалу, який спрямований на формування знань, а також на вміння порівнювати, аналізувати, класифікувати та систематизувати отриману інформацію. Зміст професійно-орієнтованого мовного навчання студентів видавничо-поліграфічних спеціальностей визначається цільовою настановою опанувати мову спеціальності, яка включає сукупність граматичних форм і структур, професійний словник, який включає лексику, що відповідає професійному полю. Слідом за науковцями використовуємо такі складники змісту: сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації; мовний матеріал; мовленнєвий матеріал; мовленнєві навички; країнознавчий та лінгвокраїнознавчий і мовні знання; вміння писемного мовлення; вміння добирати й обробляти інформацію. Вважають, що професійно-орієнтований підхід навчання студентів іноземним мовам передбачає формування іншомовного спілкування у конкретних професійних, наукових, ділових сферах з урахуванням особливостей професійного мислення. У методиці викладання іноземної мови професійного спрямування мають успіх дослідження Н. В. Зінукової, Л. В. Гайдукової, О. П. Биконі, С. П. Кожушко, О. М. Устименко, І. О. Вереїтіної, І. О. Сімкової, М. М. Метьюлкіної, Г. С. Скуратівської, С. С. Синєкоп, О. Б. Тарнопольського, але зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх питань професійної підготовки студентів немовних вищих навчальних закладів, не розкривають проблеми іншомовної підготовки студентів поліграфічних спеціальностей.

Т. Н. Каменева вивчаючи писемне спілкування стверджує, що спілкування у сфері професійної діяльності – це поетапний процес, спрямований на формування узгодженої системи колективних дій, при цьому кожен етап

процесу співвідноситься з певним рівнем спільної діяльності (С. С. Коломієць). Вивчаючи концепції самостійного здобуття знань у процесі навчання Т. Н. Каменева визначає основні умови підвищення ефективності роботи: мотивація; відтворення у навчальній діяльності ситуацій наближених до професійної діяльності; урахування функціональних процесів психіки і відповідних до них пізнавальних процесів; моделювання професійно значущого контексту навчальної діяльності; формування індивідуальних стратегій, способів і прийомів самонавчання. Дослідження у навчанні англійської мови доводять, що використання інформаційних технологій дозволяє значно збагатити навчально-виховний процес завдяки його провідним дидактичним функціям (комунікативній, інформаційно-пізнавальній, розвиваючій, функції контролю). Науковець І. А. Вереїтіна приділяє важливу роль психологічним особливостям інтегрованого процесу навчання. До уваги враховуються: сприйняття професійно орієнтованої інформації засобами рідної, а потім іноземної мови із залученням максимально можливого числа аналізаторів; осмислення професійно орієнтованої інформації шляхом встановлення смислових та лінгвістичних зв'язків між набутими та новими знаннями; мимовільне запам'ятовування нової інформації, у процесі виробничої діяльності, що планується та здійснюється іноземною мовою; застосування професійних знань в стандартних і нестандартних навчальних і виробничих умовах.

Аналізуючи останні роботи науковців ми бачимо, що мовознавство базується на таких принципах лінгвістичних досліджень, як аксіологічність, прагматизм та дискурсивність. Теоретичним підґрунтям вивчення цих проблем стали праці дослідників (Ф. С. Бацевича, Г. Ю. Богданович, А. П. Загнітка, Н. Л. Іваницької, Т. В. Радзівської, О. О. Селіванової та ін.) та зарубіжних лінгвістів (Т. ван Дейка, Д. Шиффрін). Слід відзначити, що за останні роки поширилась тенденція до вивчення текстів з чіткою прагматичною настановою. До даного типу текстів відносять рекламний текст. Реклама є видом масової комунікації і створюється за законами, характерними для масово-комунікативного процесу, вона є організованим спілкуванням, яке здійснюється за допомогою різних каналів комунікації: преса, телебачення, радіо, Інтернет. Рекламу визначають як самостійний вид тексту масової комунікації, що має свої особливості і використовує засоби та способи передачі інформації. Ці важливі характеристики привели нас до навчання майбутніх фахівців написанню рекламних текстів відносно розповсюдження книжок та видавничих видань, в яких інформують, привертають увагу та зацікавлюють споживача.

Прагматичний підхід, який застосовується до специфіки рекламних текстів спирається на попередній аналіз соціологічних, психологічних факторів, пов'язаних з рекламою, а також на врахування екстралінгвістичних умов, необхідних для її створення та функціонування. Актуальність дослідження

визначається інтенсивністю рекламної діяльності та зміною функціональних орієнтирів реклами. Першими дослідниками характеристик реклами були К.Абрамов, Т.Кьоніг, М.Мануйлов, які звернули увагу на інформативність реклами, розглядали рекламу як оригінальний процес інформаційного обміну (А.Борисов, Є.Шагалов, А.Шифман, Ю.Шерковін). Сьогодні рекламне повідомлення має і ознаки інформативності, і стає більш прагматичним, маніпулятивним, яке впливає на нашу свідомість і підсвідомість, вражає незвичайними, привабливими пропозиціями. На сучасному етапі були проведені лінгвістичні, лінгводидактичні, професійні дослідження, які вивчали різні аспекти рекламних текстів (Ю. О. Воропаєва, О. С. Дікова, А. Г. Дульянінов, Ю. В. Дьоміна), охарактеризовано мовні моделі побудови рекламного тексту (Х. Кафтанджиев; Ю. К. Пирогова); проаналізовано стилістику рекламних текстів (Д. Е. Розенталь, М. М. Кохтев); специфіка реклами в прагматичному і лінгвістичному аспектах (Т. М. Лівшиць). Реклама функціонує у сфері комунікації і пов'язана з певними соціальними правилами, умовами, нормами, прийнятими у даній сфері, характеризується певною мовною специфікою. Дослідження, які вивчали формування професійної іншомовної комунікативної компетенції фахівців (А.Г. Ізмайлова, Т.В.Ємельянова, О.В.Шевченко), навчання професійно-орієнтованому читанню з використанням іншомовних рекламних та PR-текстів (Ю.О.Воропаєва). Про вивчення теми реклами книги і її актуальність в майбутньому пише в своїй роботі А.Б.Берштадт. Розкриття поняття реклами книги, виявлення проблем, які пов'язані з виданням і рекламуванням, а також аналіз форм та методів рекламування книжного видання є одною з основних задач дослідження. Природа рекламного тексту як виду комунікації залежить від ряду факторів, що знаходяться у тісній взаємодії, від змістовної сторони реклами, від новизни і конкретності рекламного звертання, від емоційного насичення рекламного тексту, його оригінальності, від обраних аргументів, їхньої доказовості та логічності, від мовленнєвої доцільності, тобто від добору слів і композиції. У межах прагматичного підходу визначають залежність мовної організації рекламних текстів від комунікативно-прагматичної мети, засобів реалізації в них текстових категорій, актуалізації структурних елементів. Науковцями проаналізовано прагматичну спрямованість одиниць лексичного, морфологічного та синтаксичного рівнів на матеріалі рекламних текстів та вивчається прагматична й структурно-семантична структура рекламних текстів.

Прагматика вивчає не лише фігури промовця і слухача, їх комунікативні установки, але й роль мови в їхній взаємодії, тому виділилась особлива галузь прагматики – лінгвістична прагматика, яка вивчає ті мовні засоби і закономірності мовлення, які використовують для впливу на психіку і поведінку. У функціонально-прагматичній парадигмі досліджень текст розгляда-

ється не просто як одиниця мови, а як засіб відображення реальної дійсності, побудований за допомогою елементів мови згідно з правилами мовного спілкування. Текст в цілому можна охарактеризувати як основну одиницю комунікації, засіб зберігання і передачі інформації, форму існування культури, продукт певної історичної епохи, індивідуальну мовленнєву форму відображення дійсності. Науковці розглядають текст, як складний комунікативний механізм, що фіксує стратегічну направленість адресанта, яку сприймає та інтерпретує адресат. Сприйняття й розуміння тексту є багатоетапним процесом. Головне це важливість усвідомлення реципієнтом необхідності отримання інформації через публікації, що приводить до мотивації дій. Майбутні фахівці повинні навчитися розуміти особливості візуального сприйняття інформації і підкреслювати прагматично обумовлену інформацію на основі тематичних напрямків текстів. При написанні тексту важливе зіставлення повідомлення з власним тезаурусом реципієнта та детальне сприйняття інформації, що до її розуміння. Слід зауважити, що прагматичний ефект повідомлення приводить до зміни в системі цінностей реципієнта, практичної діяльності реципієнта під час прочитання публікації, що рекламується. Загальна комунікативно-прагматична мета інформаційно-реklamних текстів включає комунікативні стратегії і тактики, що зумовлює синтаксичну організацію. Текст складається з заголовка та надфразних єдностей, має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову. Враховуючи той факт, що з рекламованим об'єктом адресат не може познайомитися до тих пір, поки не скористається рекламною пропозицією, використовуються різні засоби, які надають мові підвищеної емоційності. Використовуючи емоційно-експресивну лексику, автори текстів звертаються не стільки до свідомості, скільки до підсвідомості адресата, активізуючи природну потребу людини до кращого, корисного. Часто рекламна пропозиція побудована за допомогою прийому контрасту – читання книжок це насолода, яку отримає споживач, протиставляється будням і нескінченним турботам. Аналіз змісту характерних для даного виду реклами показав, що такі елементи смислової структури рекламного тексту, як відхід від дійсності з її вічними проблемами, зосередження уваги на зовнішній красі рекламування, концентрація уваги на відчутті задоволення, стають головним знаряддям маніпулювання цільовою аудиторією. Цей засіб впливу лежить в основі загальної комунікативної стратегії рекламних текстів, а прямий і прихований вплив на адресата урізноманітнює їхню прагматичну структуру. У процесі аналізу основних вербальних засобів впливу дослідниками встановлено, що адресату рекламних текстів наполегливо пропонується все найкраще, про що свідчить висока частотність вживання прикметників у формах найвищого ступеня порівняння. Звичайно, такі прикметники становлять ядро лексичної бази інформаційно-реklamного тексту і

вони звертають на себе особливу увагу, оскільки використовуються не тільки в багатьох заголовках, але і в самих текстах. Ключова лексика реклами несе велике прагматичне навантаження, так як з одного боку, вона психологічно розслабляє адресата, емоційно налаштовуючи його на прийняття пропозиції, а з іншого – стилістично забарвлені одиниці сприяють підвищенню самооцінки адресата. Лексичний склад реклами, включений у механізм впливу на цільову аудиторію, створюється за допомогою спеціальної лексики. Причому прагматичний потенціал спеціальних одиниць, серед яких зустрічаються терміни, теж є високим, бо більшість з них, будучи запозиченими словами, продовжують залишатися неологізмами, які привертають увагу в першу чергу тих споживачів, кому добре відомий зміст позначених ними понять.

У межах стилістичного підходу лінгвісти розглядали рекламу як функціональний різновид публіцистичного стилю мови. У працях дослідників проаналізовано роль різних видів синтаксичних конструкцій у створенні експресивного рекламного тексту (Х. Кафтанжієв, М. М. Кохтєв, Т. Н. Лівшиць, Д. Е. Розенталь). Синтаксичні особливості мови реклами також відображають її характерні прагматичні установки. Прагнення зацікавити аудиторію реалізується за допомогою вживання різного роду питальних речень, завдяки чому рекламне повідомлення набуває такої важливої комунікації риси, як діалогічність. Ще однією особливістю синтаксису реклами є поєднання різних конструкцій, наприклад, вживання неповних речень, які притаманні розмовному стилю, разом з ускладненими реченнями, характерними для докладного опису. У мові реклами опис насичений метафоричною лексикою, що виконує не лише функцію впливу, але й образотворчу, обумовлену стилістичними властивостями метафоричних одиниць. Використання метафор, епітетів, порівнянь вважають важливою типовою особливістю реклами. Рекламні тексти є видом комерційної реклами. Як відомо за способом подачі рекламної інформації рекламний текст може бути як усним, так і письмовим (друкований та електронний), а за формою подачі інформації – діалог чи монолог. За методом викладу рекламного матеріалу виділяють: описовий, називний, статистичний, а за характером змісту – аргументований чи неаргументований. При написанні рекламного тексту слід увагу приділити та виділити рекламні тексти за охопленням території – міжнародні, національні, регіональні, тому при продукуванні таких текстів важливо врахувати спосіб передачі інформації та характер емоційного впливу.

Висновки. Метою навчання іншомовного професійного писемного мовлення майбутніх фахівців є практичне володіння іноземною мовою в обсязі, необхідному для професійного писемного спілкування. В процесі досягнення цієї мети студенти мають одержати достатній рівень комунікативної компетентності, яку складають мовленнєві вміння, сформовані на основі мовних,

комунікативно-пізнавальних, мовленнєвих навичок. Необхідно розвивати у студента його професійні компетенції завдяки вивченню іноземної мови шляхом правильного підбору тематики і вибору матеріалу. Важливим питанням є питання пошуку та відбору навчального матеріалу для навчання іноземного професійного писемного мовлення і створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації та стимулювання інтелектуального розвитку та креативності студентів.

Список використаних джерел:

1. Верейтіна І. А. Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно орієнтованого спілкування англійською мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02/ Верейтіна Ірина Анатоліївна. – К., 2011. – 203 с.
2. Каменєва Т. М. Ефективність навчання майбутніх менеджерів писемного ділового спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника / Т. М. Каменєва // Вісник КНЛУ. Серія „Педагогіка та психологія”. – К. : Видавництво КНЛУ, 2007. – Вип. 13. – С. 65–74
3. Лившиц Т. Н. Специфика рекламы в прагматическом и лингвистическом аспектах: Автореф. дис. канд. филол. наук.. – Таганрог: ТЛИ, 1999- 23 с.
4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
5. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kyiv.: British Council, Ukraine, 2005. – 107 p.

АРШАВА І.Ф.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та
медичної психології,
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

НОСЕНКО Е.Л.,

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та
вікової психології,
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ГУМАНІЗУЮЧОГО ВПЛИВУ ОСВІТИ НА ОСОБИСТІСТЬ

Забезпечення впливу освіти на особистість пов'язувалось раніше переважно з її гуманізацією. Метою даної статті є розкриття психологічних механізмів гуманізуючого впливу освіти на особистість, яке забезпечується шляхом формування в процесі здобування знань метакогнітивної компетентності суб'єктів навчання, що досягається завдяки структуруванню основних баз знань: декларативних, процедуральних і виконавчих з урахуванням особливостей структури знань експерта відповідної галузі. Емпірично доведено, що метакогнітивна компетентність позитивно впливає на емоційний стан людини, емоційну стійкість і формування емоційної компетентності.

Ключові слова: освіта, гуманізуючий вплив, особистість, метакомпетентність, емоційна компетентність, емоційна стійкість.

Обеспечение влияния образования на личность связывалось ранее преимущественно с гуманизацией. Целью данной статьи является раскрытие гуманизирующего влияния образования на личность, которое обеспечивается путем формирования в процессе получения образования метакогнитивной

компетентности субъектов обучения вследствие структурирования основных баз знаний (декларативных, процедуральных и исполнительных) с учетом особенностей структуры знаний эксперта соответствующей области знаний. Эмпирически установлено, что метакогнитивная компетентность позитивно влияет на эмоциональную устойчивость и эмоциональную компетентность.

Ключевые слова: образование, гуманизирующее влияние, личность, метакогнитивная компетентность, экспертное знание, эмоциональная устойчивость, эмоциональная компетентность.

The humanizing effect of education has been associated so far with its humanization, i.e. introducing corresponding courses into the curriculum. The objective of this paper is to reveal the psychological mechanisms of the effects of education on the personality development. The latter is associated with the development in the course of knowledge acquisition the metacognitive competence of the learners by structuring their knowledge bases (declarative, procedural and executive) in accordance with the structure of the experts' knowledge. It has been examined empirically that metacognitive competence stimulates the formation of emotional competence and formation of emotional competence and increases emotional stability of the learners.

Key words: education, humanizing effects, metacognitive competence, emotional competence, emotional stability.

Постановка проблеми і її актуальність. Ідея забезпечення гуманізуючого впливу освіти на особистість суб'єктів навчальної діяльності виникла одночасно із усвідомленням людством необхідності інституціональної трансляції знань кожному новому поколінню. Стислий огляд історії становлення поглядів на гуманізуючу роль освіти свідчить про те, що вона втілювалась у практику переважно шляхом гуманітаризації освіти, тобто розширення кількості гуманітарних дисциплін у навчальних планах, що розроблялись для формування у молодого покоління цілісної картини світу. Про це свідчить так звана «боротьба за пріоритети» при виборі оптимальних переліків загальноосвітніх навчальних курсів, які й досі відбивають деякі регіональні варіанти гуманітаризації освіти. Наприклад, в одній з найбільш високорозвинених країн Сходу – Японії пріоритетна увага приділяється формуванню в процесі навчання комунікативних здібностей суб'єктів навчання. Вирішення

цієї задачі починають з навчання етиці повсякденного спілкування і закінчують формуванням навичок ефективного спілкування у професійному колективі. У Сполучених Штатах Америки першочерговим вважається орієнтування освіти на *моральні цінності*. Аморальною вважається, зокрема, академічна нечесність, за прояви якої студента позбавляють можливості продовжувати навчання в університеті.

Знайомство з історією розвитку вищої освіти у країнах Європи [12] показує, що “боротьба за пріоритети” у виборі підходів до гуманізації освіти мала місце на різних етапах розвитку освіти. Наприклад, у XV сторіччі в Європейських університетах виник рух за заміну “seven liberal arts” – «семи загальноосвітніх дисциплін», до складу яких входили граматика, риторика, логіка, етика, астрономія, геометрія та музика, – дисциплінами, які були орієнтовані на розкриття цінностей, більш тісно пов’язаних із особистістю людини. Тоді була висунута вимога ввести в університетах вивчення праць грецьких та римських авторів в оригіналі, бо ці роботи розглядались як “вищі досягнення людського духу”. Завдяки цьому «мертва» латинська мова стала мовою науки, а її вивчення розглядалось як «гімнастика для розуму».

Бурхливий розвиток природознавчих наук у XIX сторіччі започаткував новий етап у розвитку превалювання когнітивної орієнтації в навчанні. У відповідь на це у межах так званого “наукового гуманізму” була повернута увага до необхідності орієнтації в навчанні на врахування практичних інтересів.

Поява поняття “науковий гуманізм” розширило зміст поняття “гуманізація освіти” й усунуло можливість зведення його тільки до ідеї збільшення у навчальних програмах питомої ваги гуманітарних дисциплін. Під “науковим гуманізмом” почали розуміти роль творчого оволодіння висотами наукового знання.

Проголошення Національною академією педагогічних наук України в контексті розвитку освіти філософії людиноцентризму як основи формування особистості [5] відкриває, на наш погляд, нові перспективи для тлумачення змісту поняття «інноваційне навчання» як такого типу навчання, що «*оновлює особистість*» (а не лише базу її знань), тобто сприяє розвитку особистості.

Сучасний стан досліджень проблеми. Гуманізуючий вплив освіти на особистість і, відповідно, якість освіти асоціюються на сучасному етапі розвитку психології особистості з позитивними досягненнями освіченої людини: кращім здоров’єм завдяки раціональному ставленню до нього і переживанням оптимальних психічних станів; зменшенням вірогідності проявів асоціальної і злочинної поведінки завдяки дотримувannya норм моралі [16], проголошених у цивілізованому суспільстві, а також з вмінням контролювати власні емоційні стани [2; 3; 8]. Ці позитивні наслідки освіти сучасні вітчизняні та зарубіжні

дослідники у галузі психології особистості інтерпретують не тільки як результат зростання рівня обізнаності людини: новітні теоретичні дослідження свідчать про те, що освіта сприяє глибинним змінам у психологічних характеристиках особистості, пов'язаних із її диспозиційними рисами, з формуванням у суб'єкта пізнання внутрішніх умов для ефективного засвоєння знань, узагальнених схем відтворення уявлень про дійсність, які стають новими структурами мислення [1; 9].

У цьому контексті варто зазначити, що на першому конгресі Всесвітньої асоціації з психології особистості (WAPP, 2013) наводились переконливі дані емпіричних досліджень, які свідчать про наявність закономірного зв'язку між певними видами освітнього досвіду і розвитком стійких особистісних рис. Встановлено, зокрема [17; 18], що обсяг індивідуальної позааудиторної роботи студентів і регулярність відвідування ними аудиторних занять позитивно пов'язані з високим рівнем сформованості сумлінності і негативно – з нейротизмом як двома з п'яти так званих «глобальних» диспозиційних рис особистості, причому цей зв'язок є реципрокним: високий рівень сумлінності і низький рівень нейротизму зумовлюють готовність людини активно навчатись, а активне навчання, у свою чергу, ще більше підвищує сумлінність і знижує нейротизм. На підставі цих даних зроблено правомірний висновок, що під час здобування освіти суб'єкти навчання отримують більше ніж знання: вони виходять з освітнього закладу з більш високим рівнем самоконтролю і саморегуляції поведінки і з більшими можливостями для подолання стресогенних впливів, що можуть виникати в процесі життєдіяльності.

Метою даної статті є розкриття психологічних механізмів гуманізуючого впливу освіти на особистість як на рівні когнітивного компоненту свідомості суб'єктів навчальної діяльності, так і на рівні їх поведінкових проявів, що відбивають навиків раціонального мислення, ознаки емоційної стійкості та емоційної розумності людини як особистісні виміри якості освіти.

За нашою гіпотезою до позитивних наслідків у розвитку особистості під час навчання може призводити якісна освіта, організована у такий спосіб, щоб забезпечити відбиття у свідомості людини глибинних зв'язків між поняттями певної галузі знань у їх системній єдності, які стають новими структурами мислення. Це надає можливість людині переживати задоволення собою як суб'єктом пізнавальної діяльності.

У цьому світлі основним критерієм якості освіти, а отже і психологічним механізмом її гуманізуючого впливу на особистість можна вважати забезпечення *чіткого структурування і упорядкування навчального матеріалу*, що засвоюється під час здобування освіти.

Активізації зусиль фахівців у галузі психології освіти, спрямованих на упорядкування концептуальних знань з урахуванням здобутків досвіду раціо-

налізації процесу світопізнання, накопиченого на протязі багатовікової історії пізнавальної активності людства, надало поштовх впровадження в освіту новітніх інформаційних технологій на початку 21 століття і реалізація ідей дистанційного навчання. Провідною особливістю цієї форми навчання стало дедуктивне введення навчальної інформації (на відміну від індуктивного при традиційній формі навчання), що вимагає забезпечення ознайомлення

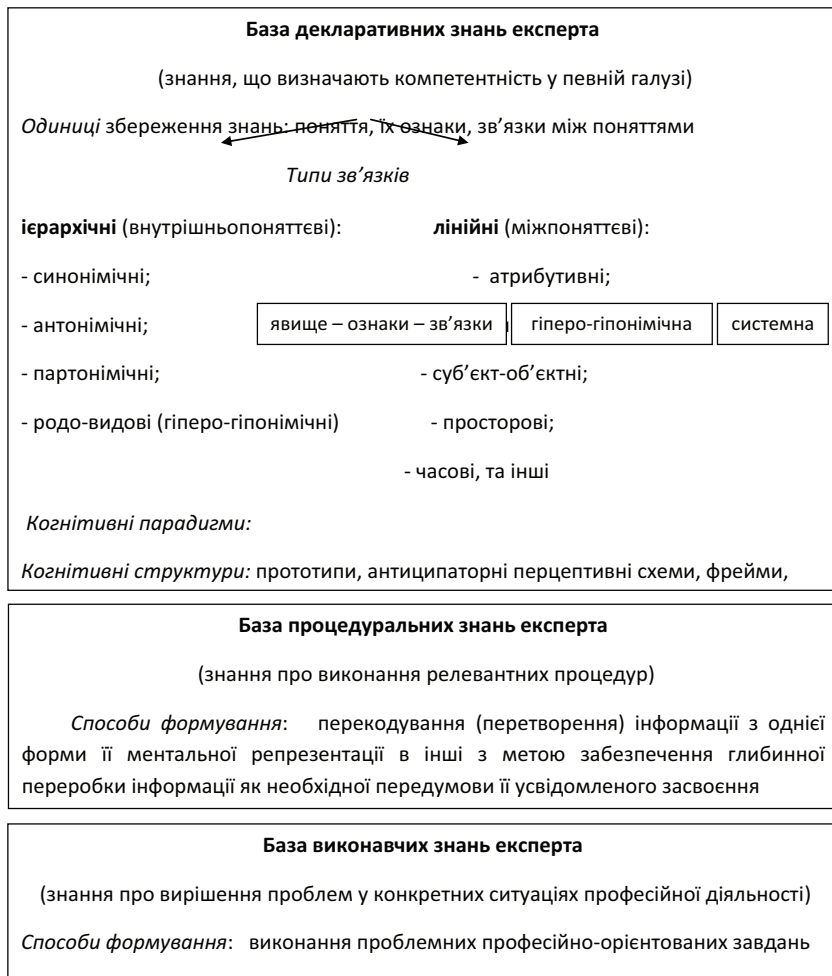


Рис. 1. Структурні та динамічні характеристики «простору знань» експерта певної галузі знань.

суб'єктів навчання із системою так званих «випереджувальних організаторів» – понять і метапонять відповідних галузей знань як мінімальних «одиниць» упорядкування навчального матеріалу. Особливості і переваги такої форми презентації знань для забезпечення ефективного розвитку когнітивних структур особистості відбиті у наших монографіях [1; 9]. З урахуванням методологічних положень, викладених у цих монографіях і в інших публікаціях авторів [23], створена нова концепція формування когнітивних структур суб'єкта пізнання з урахуванням ознак структури знань експерта відповідної галузі. Структура знань експерта містить три основних компоненти: декларативну пам'ять, тобто семантичну мережу взаємопов'язаних понять, що мають різну активаційну силу; процедуральну пам'ять, або правила виконання певних дій, необхідних для вирішення тих чи інших професійних завдань; оперативну (виконавчу) пам'ять, у якій актуалізується інформація, необхідна для виконання дії у конкретній ситуації діяльності.

Декларативна пам'ять – це пам'ять на знання, що можуть бути репродуковані, але не пов'язані безпосередньо з конкретною ситуацією, в якій індивідуум може з них скористатись. Саме наявність добре упорядкованої бази декларативних знань відрізняє експерта у відповідній галузі знань від початківця, а тим більше від дилетанта. У дилетанта відсутній зв'язок між окремими професійно-орієнтованими поняттями, які у експерта згруповані у мережі та упорядковані як ієрархічно, так і лінійно.

Можливими ознаками розвиненості декларативних знань доцільно вважати *кількість елементів* у мережі взаємопов'язаних понять та *кількість підгруп*, у які ці елементи можуть бути об'єднаними в межах мережі. Справа в тому, що у мережі поняття утворюють ієрархію *узагальнень*, на вершині якої знаходиться широка концептуальна категорія, або «*загальне відношення*», а на низу – деякий об'єкт (чи явище), «прописаний» у певному просторі та часі.

Проте прагнення виділити клас понять, який був би якомога ширшим і об'єднувався найбільш абстрактним поняттям, у реальності має обмеження. Це зумовлено тим, що мислення людини характеризується певною економністю, однією з ознак якої є застосування принципу прототипу. Найбільш специфічний об'єкт або явище може виконувати роль узагальнювального прикладу, що репрезентує клас подібних явищ. Специфічні явища відрізняються яскравістю, яка так чітко відбивається у пам'яті, що пізніше вони можуть виконувати роль моделей для інших явищ, які певною мірою є подібними моделям.

В експертному знанні представлені всі пізнавальні парадигми:

- 1) найпростіша, типу: «річ (об'єкт) – її (його) властивості (ознаки) – зв'язки (з іншими речами або об'єктами)» ;
- 2) більш складна: ієрархічна парадигма, в якій реалізовані відношення

типу партонімічних, синонімічних, антонімічних, родо-видових;

3) найскладніша: системна парадигма, в якій поєднуються дві більш прості пізнавальні парадигми, щоб надати предмету пізнання інтегральної характеристики і розкрити не тільки синтагматичні (лінійні) та парадигматичні (ієрархічні) зв'язки між поняттями, що характеризують предмет пізнання, а й установити каузальні зв'язки цього предмета пізнання з іншими.

Отже когнітивні структури експерта певної галузі знань характеризується наявністю розгалуженої системи інтегрованих та диференційованих за відповідними ознаками понять; автоматизованістю процедур перекодування знань у різні форми їх ментальної репрезентації; готовністю до усвідомленого співвіднесення концептуальних знань з релевантними їм професійно-орієнтованими ситуаціями.

Нами отримано дані емпіричних досліджень [1], які свідчать про те, що виконання студентами університету індивідуальних завдань, структурованих за допомогою розроблених авторами *підходів до їх упорядкування*, призводить не тільки до ефективного засвоєння знань, а й до їх більш тривалого збереження і, головне, до готовності «перенесення» набутих у процесі навчання навичок упорядкування матеріалу в інші навчальні умови, що можна розглядати як показник сформованості відповідних когнітивних структур особистості. Найбільш вражаючим є наступний результат, отриманий при перевірці залишкових знань: встановлено, що у студентів, які пройшли навчання за розробленою авторами даної роботи методикою формування когнітивних структур особистості у межах *одного курсу*, розвиваються навички визначення ознак інтегрованості і диференційованості системи понять *іншого курсу*, який вивчався *до того*, як були набуті навички раціональної обробки навчального матеріалу, що з'ясувалось при перевірці залишкових знань. Отже доведено, що навчання дійсно «веде за собою» інтелектуальний розвиток особистості.

Від ефективності пізнавальної діяльності залежать *емоційні стани*, які суб'єкти навчання переживають під час засвоєння чітко структурованого навчального матеріалу. Доведено, що сприйняття якісно упорядкованого навчального матеріалу породжує позитивні пізнавальні емоції і призводить до успішного формування метакогнітивних здібностей [1, 9].

Зв'язок метакогнітивних здібностей з емоційними станами суб'єктів навчання був продемонстрований також і на *педагогах*. У монографії «Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога» [4] на вибірці 125 молодих педагогів (середній вік 28 років) була встановлена роль фактора *задоволеності* педагога собою як суб'єктом виконання основної професійної функції – *навчання* у попередженні емоційного вигорання і виокремлено властивості особистості, за наявності

яких педагог може успішно її виконувати. Ці властивості досліджувались за допомогою нового методичного засобу «Цінності-у-дії» [13]. До складу цих цінностей увійшли: відкритість новому досвіду, допитливість, креативність і любов до пізнання, а також *інтелект* і рівень сформованості *метакогнітивних здібностей*. На підставі цих даних з'ясовано психологічний механізм появи вірогідності раннього емоційного вигорання у педагогів – недостатній рівень володіння навиками адекватного структурування навчального матеріалу, низький рівень сформованості метакогнітивних здібностей і нижчий за середній рівень загального інтелекту. Ці дані пояснюють відомий факт відносно більш високого рівня вигорання (при рівних рівнях інтелекту) у педагогів шкіл для обдарованих дітей у порівнянні з педагогами, що працюють в загальноосвітніх школах і школах для дітей із ЗПР. Навчання обдарованих дітей вимагає більш високого рівня інтелектуальних і метакогнітивних здібностей педагога. Ці дані опосередковано підтверджують основну гіпотезу досліджень, викладених вище, відносно ролі сформованості у суб'єктів навчальної діяльності інтелектуальних засобів раціональної переробки навчального матеріалу у збереженні оптимального психічного стану підчас навчання як фактору, що підтримує позитивну самооцінку, впевненість у суб'єктній ефективності, захищає від появи фрустрації.

Ще одним можливим джерелом негативних емоцій за умов інституційної освіти, яка побудована за принципом *колективного* навчання, є переживання суб'єктами навчальної діяльності (як студентами, так і педагогами) негативних ефектів так званого «*публічного самоусвідомлення*» завдяки повсякденному щільному спілкуванню і взаємодії з достатньо великою кількістю людей (партнерів по академічній взаємодії). Публічне самоусвідомлення, як проаналізовано у нашому підручнику [7], може супроводжуватись переживанням негативних емоцій при відчутті загрози власному вразливому «єго», активізацією неконструктивних механізмів психологічного захисту, зниженням фрустраційної толерантності, вибором неконструктивних стратегій психологічного подолання стресу і навіть феноменом так званої «самоінвалідазації» [22]. Нами виявлено особистісні чинники появи цієї неконструктивної форми проактивної копінг-поведінки, провідним з яких є низький рівень *емоційної стійкості* людини і, відповідно, високий рівень *нейротизму*. Цей емпіричний результат стимулював розробку нами варіанту «малої парадигмальної моделі» для діагностики рівня емоційної стійкості суб'єктів навчання як вірогідного *особистісного виміру* якості освіти [8].

Оскільки особистісні риси, як стверджують сучасні фахівці у галузі психології особистості, мають *двокомпонентну* структуру (тобто включають як *когнітивні*, так і *поведінкові* компоненти), за афективними поведінковими реакціями суб'єктів навчання можна опосередковано оцінювати гуманізуючий

вплив *якісної освіти* і невротизуючий – *неякісної*.

Оцінювання змін у динамічних ознаках емоційних станів суб'єктів навчання можна провести як за показниками співвіднесення у їх досвіді позитивних і негативних емоцій, так і за більш диференційованими глибинними поведінковими реакціями, зокрема тими, що відбивають різні модуси переробки інформації при інформаційних перевантаженнях і недостатніх навиках упорядкування інформації. З цією метою розроблено комп'ютеризований спосіб діагностики емоційної стійкості [11].

Оскільки у межах цього способу моделюється *негативний психічний стан* емоційної напруженості людини, який стимулюється переживанням емоційно вразливими суб'єктами нав'язаної умовами виконання інформаційно-перероблювальної діяльності *невдачі* на одному з етапів виконання двох суміщених видів діяльності, із застосуванням цього методу можна перевіряти, чи виникає у суб'єкта навчальної діяльності під впливом частого переживання реальних негативних станів, пов'язаних з академічними невдачами, інформаційним перевантаженням, відсутністю навиків впорання з ними *стійке підвищення рівня нейротизму* і так званої «*надбаної безпорадності*» (термін М.Селігмана «learned helplessness»), до появи яких призводить часте переживання негативних емоційних станів при будь-яких загрозах успіху навчальної діяльності.

Застосована нами при розробці цього способу модель діагностики *емоційної стійкості vs. вразливості* людини адекватно відтворює, на наш погляд, ще одну специфічну особливість інституційної освітньої діяльності: необхідність *симультанного виконання* кількох різних видів діяльності (скажімо, підготовки до двох-трьох семінарів з різних дисциплін), що вимагає сформованих вмінь розподіляти увагу між різними видами діяльності, переключення її з одного об'єкту на інший і т. ін. У емоційно нестійких суб'єктів за таких умов відбувається перехід від «цілісно-синтетичного» до «послідовно-аналітичного» модусу переробки інформації. Останній розглядається в теорії напружених емоційних станів як ознака операційної напруженості.

Наведені у наших монографіях і статтях [2; 3; 8; 19; 20] емпіричні дані, отримані як на вибірках студентів, так і молодих викладачів, свідчать про високий рівень прогностичної валідності даного способу діагностики емоційної стійкості і прогнозування *суб'єктної активності* людини, її психологічного благополуччя, адаптивності, толерантності до ситуацій невизначеності й інших ознак *самоефективності* особистості як найважливішої, на наш погляд, *стійкої ознаки ідентичності* оптимально функціонуючого суб'єкту.

Висновки. Представлені у даній статті результати досліджень свідчать про те, що :

- гуманізуюча функція освіти забезпечується *упорядкуванням концептуальних знань* із застосуванням їх системного описання і наближен-

- формування когнітивних структур особистості, у тому числі із застосуванням новітніх інформаційних технологій, забезпечує *стресозахисну та гуманізуючу функції освіти*;
- введення нового *особистісного виміру якості освіти*, пов'язаного з оцінкою метакогнітивної компетентності і опосередкованих форм прояву *емоційної стійкості і емоційної розумності* людини, забезпечує об'єктивну оцінку «наслідкових результатів» якісної освіти.

Подальші перспективи дослідження ми пов'язуємо із забезпечення *моніторингу якості освіти* за допомогою *імпліцитних методів* діагностики емоційної стійкості суб'єктів навчання, їх емоційної розумності, психологічного благополуччя, звичних для людини типів стратегій подолання стресу.

Список використаних джерел:

1. Аршава І.Ф. Гуманізуючий потенціал новітніх інформаційних технологій в освіті: моногр. / І.Ф.Аршава, Е.Л.Носенко, М.А.Салюк. – Д.: Вид-во «Акцент», 2013. – 172 с.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: моногр. /І.Ф.Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
3. Аршава, І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини: моногр. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.
4. Грисенко Н.В. Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога: моногр. / Н.В.Грисенко, Е.Л.Носенко. – Д.:Вид-во ДНУ, 2012. – 164 с.
5. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
6. Носенко Е.Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: метод. посіб. / Е.Л.Носенко, С.В.Чернишенко. – Д.: Вид-во ДНУ, 2003. – 88 с.
7. Носенко Е.Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2010. – 327 с.
8. Носенко Е.Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини: моногр. / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д.: Вид-во «Інновація», 2011. – 172 с.
9. Носенко Е.Л. Формування когнітивних структур особистості засобами комп'ютерних технологій: моногр. / Е.Л.Носенко, М.А.Салюк. – Д.: Вид-во ДНУ, 2007. – 140 с.
10. Носенко, Е. Л. Теоретико-психологічні засади комп'ютерної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Д. : Вид-во ДНУ, 2006. – 188 с.

11. Пат. 91842 UA, МПК (2009) A61B 5/16 Спосіб прогнозування емоційної стійкості людини /Аршава І.Ф., Носенко Е.Л., Хижа О.Л.; –№ а200709199; заявл. 13.08.2007; опубл. 10.09.2010. Бюл. №17.
12. Поляков М.В. Класичний університет: від ідей античності до ідей Болонського процесу/ М.В.Поляков, В.С.Савчук. – Д.: Вид-во ДНУ, 2007. – 596 с.
13. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М.Селигман. - М.: София, 2006. – 368 с.
14. Arshava I. The Role of Simultaneous Pursuing of Academic and Athletic Activities over Youth in Personality Development / I. Arshava, D. Nosenko, G. Nosenko, A. Sayevich // Psychology, Volume 4, Number 3A, March 2013 (Special Issue on Applied Psychology). – P.309-317.
15. Arshava I. Personality-mediated differences in coping behavior as precursors of the subjective well-being / I. Arshava, E. Nosenko, D. Nosenko // European Scientific Journal, December 2013, Special, edition Vol. 2. – P.548-558.
16. Boyle G. J. "Personality theories and models: an overview" / G. J. Boyle, G. Matthews, D.H. Saklofske (Eds.) /In Handbook of personality theory and testing: Volume 1: Personality theories and models. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
17. Jakson, J.J. The effects of educational experiences on personality trait development / J. J. Jakson //Abstract book of the 1st World Conference on Personality, 19-23 March, 2013. Stellenbosch, South Africa. – P . 77.
18. Larsen R.J. Personality and emotion regulation in everyday life / R. J. Larsen // Abstract book of the 1st World Conference on Personality, 19-23 March, 2013. Stellenbosch, South Africa. – P. 88.
19. Nosenko E. Implicit Assessment of the Individual's Stability vs. Susceptibility to Failure Stress as a Dynamic Trait / E. Nosenko, I. Arshava // International Journal of Advances in Psychology (IJAP) Volume 2 Issue 2, May 2013. – P. 118-129.
20. Nosenko E. Personality and information processing: a computer-assisted technique of predicting agent's activity and emotional stability / E. Nosenko, I. Arshava, K. Kutovyy // European Scientific Journal, December 2013, Special edition Vol. 2. – P.513-521.
21. Nosenko E. Emotional stability and positive values as the major personality dimensions of the subjective well-being / E. Nosenko, I. Arshava, D. Nosenko // Third World Congress on Positive Psychology (IPPA 2013). - Westin Bonaventure, Los Angeles, CA, USA. - June 27-30, 2013.
22. Nosenko D. Self-Handicapping as a Coping Strategy: Approaches to Conceptualization / D. Nosenko, I. Arshava, E. Nosenko // Advances in Social Sciences Research Journal, 1(3), 2014. – P. 157-166.
23. Nosenko E. Personality Trait Development Concern – a Key Social Obligation in Providing Institutionalized Education/ E.Nosenko, I.Arshava // International Journal of Sociology Study (IJSS), Vol. 2, 2014. – P. 57-65.

БАБІЙ Н.В.,
кандидат технічних наук
ФУРМАН О.А.,
кандидат педагогічних наук
КОСТЮЧЕНКО А.М.,
асистент,
Кременецький обласний гуманітарно-
педагогічний інституту
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ВИКОРИСТАННЯМ КРАЄЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ

У статті розглядаються та аналізуються результати проведення педагогічного експерименту для визначення сформованості пізнавального інтересу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій у майбутніх педагогів Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Описано напрями використання краєзнавчих матеріалів для формування пізнавального інтересу засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, пізнавальний інтерес, метод проектів, краєзнавчі матеріали

В статье рассматриваются и анализируются результаты проведения педагогического эксперимента для определения сформированности познавательного интереса с помощью информационно-коммуникационных технологий в будущих педагогов Кременецкого областного гуманитарно-педагогического института им. Тараса Шевченко. Описаны направления использования краеведческих материалов для формирования познавательного интереса средствами информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, познавательный интерес, метод проектов, краеведческие материалы.

The results of the pedagogical experiment for determine the formation of teacher's cognitive interest at Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Institute named after Jaras Shevchenko with the help of information and communication technologies are analyzed. Using of local lore materials for the formation of cognitive interest with the help of information and communication technologies is described.

Key words: *information and communication technology, cognitive interest, project method local lore materials.*

Вступ. В основу побудови змісту навчання й вимог до загальноосвітньої підготовки студентів з інформатики за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання інформатики є сформовані (на основі здобутих знань, вмінь і навичок, досвіду навчальної та життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації) предметна ІКТ-компетентність та ключові компетентності, зокрема: інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язберігаюча. В зв'язку з цим перед вищим педагогічним навчальним закладом стоїть завдання формувати майбутнього вчителя– фахівця, який вміє розв'язувати з використанням інформаційно-комунікаційних технологій такі педагогічні завдання, як підвищення якості засвоєння знань з предмета, сприяння формуванню пізнавального інтересу студентів у засвоєнні навчального матеріалу, виховання інтересу до історії, формування національної самоідентифікації. Система сучасної освіти веде до зміни пріоритетів у діяльності викладача: не просто навчити, а й створити умови для самостійного творчого пошуку студента. Для викладача компетентнісний підхід – це перехід від передачі знань до створення умов для активного пізнання та отримання студентами практичного досвіду. Для студентів – перехід від пасивного засвоєння відомостей до її активного пошуку, освоєння, критичного осмислення та використання на практиці.

До найтипівіших методів формування компетентностей студентів, відносяться:

- звернення до досвіду студентів;
- відкрите обговорення нових знань;
- розв'язування проблемних задач і обговорення проблемних ситуацій;
- організація дискусій;
- ігрова діяльність;
- проектна діяльність.

Поряд з цим, враховуючи сьогодишню ситуацію в країні, значну увагу слід приділити патріотичному вихованню і це можливо опосередковано зреалізовувати навіть на уроках вивчення інформаційно-комунікаційних технологій. Для цього, наприклад, слід обирати відповідні тексти для роботи з текстовим процесором, відповідні сайти для роботи у мережі Інтернет, ставити певні завдання з використанням національно-історичних матеріалів, зокрема таких які стосуються понять «великої» та «малої» батьківщини, адже саме з їхнього гармонійного поєднання народжується усвідомлений патріотизм»

Результати дослідження Вивчення місцевої історії вважається освітньо-піз-

навальною, пошуково-дослідною та суспільно корисною працею студентів під керівництвом вчителя. Протягом останнього десятиріччя методисти, вчителі-практики та викладачі все частіше звертаються до методу проектів як до найефективнішого засобу системи інноваційного навчання, який знайшов поширення внаслідок раціонального поєднання теоретичних знань студентів і практичного їх застосування для розв'язування конкретних сучасних суспільних проблем. Метод проектів містить сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, тому він сприяє творчому розвитку студентів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, методів, засобів, які в результаті самостійних дій допомагають розв'язати ту чи іншу проблему. Останнім часом як і у викладачів, так і студентів збільшується інтерес до телекомунікаційних проектів, які передбачають сумісну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу та ігрову діяльність учасників навчального процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів навчання.

Метод проектів як метод навчання відповідає основним положенням системи освіти: формує критичне і творче мислення як пріоритетні напрямки інтелектуального розвитку людини. Критичне мислення сприяє розвитку таких навичок: аналіз інформації, відбір і порівняння фактів, встановлення асоціацій з вивченими явищами, фактами, самостійність, логічна побудова доказів, систематизація результатів.

Творче мислення передбачає такі навички: мислений експеримент, самостійне використання знань для розв'язання нової задачі, здатність комбінувати відомі методи, комплексний підхід до проблеми, здатність передбачати можливі наслідки рішень, що приймаються, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, інтуїтивне розв'язання проблеми.

Метод проектів дає змогу розв'язувати завдання формування всіх перерахованих вище інтелектуальних умінь критичного і творчого мислення. Колективна та індивідуальна робота над тією чи іншою проблемою, яка має на меті не тільки розв'язати дану проблему і довести правильність її розв'язку, а й показати результат своєї діяльності як певний продукт, передбачає необхідність у різні моменти пізнавальної, експериментальної творчої діяльності використовувати сукупність перелічених вище навичок. Усі ці навички потрібно формувати. Для цього і використовується метод проектів.

Реалізація методу проектів за допомогою ІКТ сприяє розширенню можливостей впровадження історичного краєзнавства в процес навчання. Така методика вивчення історії рідного краю дає змогу формувати в студентів основні життєві компетенції, відкриває школярам шлях до самореалізації, наближає їх до старших поколінь

Зміст історико-краєзнавчого проекту формується навколо, наприклад, таких об'єктів: мій дім, моя родина, моя школа, мій інститут, моє місто, моє село,

історія установи, підприємства, району, вулиці, кварталу, області, регіону тощо.

Предметом дослідження у телекомунікаційному історико-краєзнавчому проекті може стати:

1) різні сфери суспільного життя (події локальної історії; соціально-економічні; суспільно-політичні, культурні зв'язки; духовне життя регіону);

2) пізнання етнонаціональних процесів (особливості історії, традицій та побуту мешканців регіону; особливості національної культури та національного характеру, переселенські процеси; причини міжнаціональних конфліктів та шляхи їх вирішення тощо);

3) історія церкви (історія становлення різних конфесій; історія церковної архітектури, живопису, музики і т. ін.; діяння представників духовенства тощо);

4) вивчення життя та діяльності мешканців краю (життєописи видатних мешканців краю; історія повсякденного життя різних категорій населення в порівнянні минулого та сучасності; історія суспільних організацій; політичних партій; релігійних, молодіжних, ветеранських, спортивних, та інших об'єднань, союзів тощо).

Під інформаційно-комунікаційними технологіями навчання розуміють сукупність методів, форм і засобів навчання, які базуються на використанні сучасних комп'ютерних засобів і спрямованих на ефективне досягнення поставлених цілей навчання в даній предметній області.

Поєднуючи в собі позитивне багатство традиційних інформаційних технологій, комп'ютерні технології дозволяють істотно оптимізувати процес навчання. Він може стати більш цікавим, емоційно насиченим, динамічним і наочним; комп'ютерна технологія також здатна індивідуалізувати і диференціювати навчальний процес; реалізувати його творчий характер, організувати гнучке управління навчальною діяльністю, інтенсифікувати і активізувати навчання.

Ці матеріали дають змогу відтворити історію краю, яка є часткою історії області, району, міста, села. Зібраний матеріал відтворюється в буклетах, пам'ятках, альбомах, довідниках тощо.

Найважливішим завданням сучасності вважаю реалізацію особистісно орієнтованого підходу до навчання студентів, коли студент із об'єкта педагогічного впливу стає суб'єктом творчої діяльності, що значною мірою впливає на досягнення ним більш високого рівня знань і вмінь, розвитку в студентів пізнавальної самостійності та інтересу до вивчення рідного краю.

Здійснення подібних проектів, дає можливість реалізувати індивідуальні здібності студентів, підвищити рівень комунікативної культури, підготувати випускників до життя в інформаційному суспільстві. При цьому варто пам'ятати про те, що завдання викладача – чітко задати тему і цілі проекту.

Зокрема, при роботі на заняттях з ІКТ в Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті студенти досліджують історію рідного краю за

історичними епохами, збирають свідчення, співставляють історичні події Кременеччини із світовими подіями та історією України, вивчають географію рідного краю, рослинний і тваринний світ, наносять на карту основні географічні об'єкти, розвивають свої творчі здібності.

Студенти розробляли проект «Туристична Кременеччина», який містить:

1. Презентацію (усний виступ перед аудиторією, проілюстрований завдяки можливостям програми «Power Point») Ця частина проекту розвиває в студентів такі вміння і навички: стисло формулювати свою думку; використовувати різні мультимедійні засоби і можливості (зображення, звукозаписи, відео файли, гіперпосилання, веб –сайти або файли) . Мультимедійна презентація повинна відповідати навчальним цілям проекту, допомагати у розкритті ключового і тематичного питань.

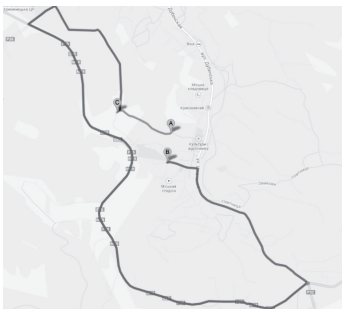
2. Публікації (інформаційний бюлетень та буклет, створений за допомогою комп'ютерної програми «MS Publisher») передбачає використання повних речень, розрахованих на читання однією людиною; комбінування тексту і зображень (схем, графіків і діаграм); періодичне висвітлення ходу та результатів досліджень; творчі роботи студентів.. Щоб досягти поставлених навчальних цілей, до студентської публікації можуть бути включені такі складові: вступна стаття; суспільна думка як результат опитування; огляд; винаходи; відкриття або теорії; інтерв'ю; ребуси або головоломки; хроніка подій; списки інформаційних джерел тощо. Такий вид друкованої продукції зумовить формування додаткової мотивації студентів щодо виконання завдань навчального проекту.

Проект: «Красназавчо природничі стежки: Воловиця, Куличівка, ботанічний сад»

А) буклет

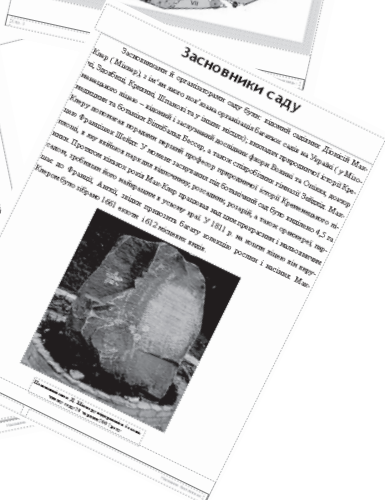
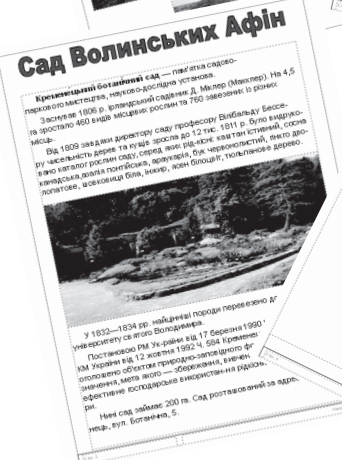
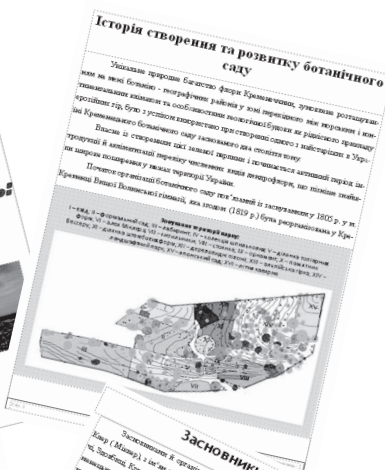


Б) карта



- A** гора Воловица
- B** ботанічний сад м. Кременець
- C** гора Куличівка

В) бюлетьень



Відродження ботанічного саду

У 1900 році у місті з'явився ботанічний сад. Він був заснований на території колишнього монастиря, який був розкритий у 1940 році. Сад був заснований на території колишнього монастиря, який був розкритий у 1940 році. Сад був заснований на території колишнього монастиря, який був розкритий у 1940 році.



Під час війни сад був знищений. Після війни сад був відновлений. Сад був відновлений на території колишнього монастиря, який був розкритий у 1940 році.

Віллівальд Бессер

Віллівальд Бессер (1802-1884) був німецьким ботаніком. Він працював у Києві з 1830 по 1835 рік. Він працював у Києві з 1830 по 1835 рік.



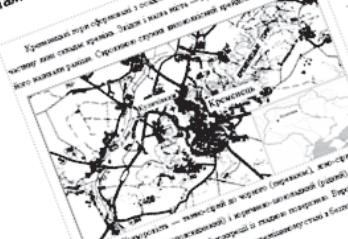
Віллівальд Бессер працював у Києві з 1830 по 1835 рік. Він працював у Києві з 1830 по 1835 рік.

Діяльність ботанічного саду

Ботанічний сад у Києві працює з 1900 року. Він працює з 1900 року. Він працює з 1900 року.



Пам'ятки археології на багатшаровій стоянці Куличівка



Куличівка — це пам'ятка археології. Це пам'ятка археології. Це пам'ятка археології.

Гора Воловня



Легенда про гору Воловню

Легенда про гору Воловню. Легенда про гору Воловню. Легенда про гору Воловню.



Протягом підготовки проекту студенти займалися такими видами діяльності як робота в краєзнавчому музеї та бібліотеках міста і області, подорожі і збір інформації, робота в групах (узгодження макета проекту), робота з програмним забезпеченням для оформлення проекту

Висновки. Отже, в процесі формування пізнавального інтересу через роботу над краєзнавчо-туристичними проектами засобами інформаційно-комунікаційних технологій у студентів проявляються такі базові науково-дослідницькі вміння та навички: інтелектуальні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація, абстрагування, опис об'єктів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблем і висунення гіпотези, пошук і використання аналогій, дедуктивний висновок і доказ), практичні (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження), самоорганізації та самоконтролю (планування пошукової та науково-дослідної роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, перевірка отриманих результатів)

Список використаних джерел:

1. Бібліотечне краєзнавство у культурному просторі України [Текст] : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22 листоп. 2011 р. / Держ. закл. «Нац. іст. б-ка України» та ін. ; [редкол. : А. В. Скорохатова (голова) та ін.]. - К. : Вініченко, 2011. - 227 с.
2. Довгопол І. І. Современные образовательные и педагогические технологии/И. И. Довгопол, Т.А. Ивкова. – Симферополь, 2006. – 336 с.
3. Фурман О.А. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів біології у процесі навчання інформатики: дис..канд.пед. наук:13.00.02НПУ імені М.П.Драгоманова / Фурман Олена Андріївна. – К., 2010. – 255 с.

БЕЛЬЧЕВА Т.Ф.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки і
педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

КОВАЛЬСЬКА О.А.,

студентка магістратури,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто проблему формування професійно-комунікативних умінь у студентів-філологів, виявлено їхню визначальну роль при підготовці майбутніх учителів-словесників та запропоновано визначення професійно-комунікативних умінь філологів.

Ключові слова: комунікативні вміння, професійно-комунікативні вміння, компоненти професійно-комунікативних умінь.

В статье рассмотрена проблема формирования профессионально-коммуникативных умений у студентов-филологов, выявлена их определяющая роль при подготовке будущих учителей-словесников и предложено определение профессионально-коммуникативных умений филологов.

Ключевые слова: коммуникативные умения, профессионально-коммуникативные умения, компоненты профессионально-коммуникативных умений.

In the article the problem of forming of professionally-communicative abilities is considered for students-philologists, their qualificatory role is educued at preparation of future teachers-philologists and determination of professionally-communicative abilities of philologists is offered.

Key words: communicative abilities, professionally-communicative abilities, components of professionally-communicative abilities.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства, формування в учнів національних світоглядних позицій (виховання любові до рідного краю, свого народу, держави, до її рідної мови) тобто формування громадянської культури та зокрема процеси гуманізації і демократизації в Україні XXI століття зумовлюють істотні зміни змісту й організації системи освіти, яка спрямована на формування цілісної особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами подальшого пізнання і самостійних дій, з швидкою адаптацією на все нове, а також з найкращими орієнтувальними навичками в суспільному середовищі.

Вчитель... Це постать, від якої залежить, чи є у школі „життя душі”, чи „любові немає” (Я. Чепіга) [1, с. 43]. Життя душі та любов – ці поняття є символами дієвості школи, оскільки без них вона ніколи не стане справжнім осередком освіченості та духовності, тим світлом, яке не лише осяє розум дитини, покаже їй глибину краси рідного слова, а й водночас зможе зігріти дитячу душу та вказати шлях до добра і краси. Співзвучним до наведених слів Я. Чепіги є образний вислів М. Пирогова: пробуджувати повагу до людської гідності та істини – ось основне завдання виховання. Підкреслимо, що пріоритет гуманістичного ідеалу є відначально властивим українській педагогічній думці, оскільки ґрунтується на антропоцентризмі як визначальній рисі національної філософської думки, виступає своєрідним стрижнем, що об’єднує прогресивні педагогічні ідеї вітчизняних просвітителів, педагогів, митців минулого і сучасності. Високо оцінюючи суспільне призначення вчителя, видатний український педагог О. Духнович педагогічну працю вважав найскладнішою і найвідповідальнішою. „Педагог, – писав він, – переважає всіх художників, бо він виховує, творить людину і все людство, а не якусь ламку річ” [1, с. 43]. Ми згодні з думкою Елліни Панасенко, яка вважає, що педагог не може обмежуватися тільки вузькою професійною діяльністю. Навчання й виховання дітей – це великий громадський обов’язок. Тому педагог – це не просто працівник освіти, а перед усе – громадянин, активний суспільний діяч, який покликаний служити народові і Батьківщині, віддавати всі сили своєму народу, вболівати та боротися за його кращу долю.

Ми згодні з думкою Ольги Копусь про необхідність удосконалення системи мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя-словесника, який має стати наставником-педагогом і справжнім професіоналом у галузі освіти, буде здатним вільно орієнтуватися у нових соціокультурних умовах, оволодівати швидко накопичуваною науковою інформацією, глибоко усвідомлювати роль та значення власного мовного іміджу в навчально-виховному процесі, перетворюючи педагогічну теорію в інструмент своєї професійної дії [4, с. 46]. Проблема вивчення професійно-комунікативних умінь, а відповідно віднаходження нових шляхів їх формування та розвитку у сту-

дентів-філологів досить широко розглядалася і нині досліджується в педагогічній та методичній науках.

Аналіз досліджень і публікацій. Про актуальність проблеми формування професійно-комунікативних умінь, а також про шляхи їх удосконалення у студентів різних спеціальностей та студентів-філологів зокрема, свідчать наукові дослідження О. О. Леонтьєва, Н. В. Кузьміної, В. А. Кан-Калика, М. Т. Баранової, Т. О. Ладиженської, А. К. Михальської, З. С. Смелкової, Н. О. Іпполітової, Є. П. Голобородька, І. П. Гудзика, Л. В. Давидюка, Г. О. Михайловської, Г. Т. Шелехової, Н. П. Волкової, Н. Ю. Бутенка, Н. М. Остапенка, Т. В. Симоненка та ін. Однак, питання професійної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, виявлення характерних рис професійно-комунікативних умінь та розробка класифікаційних критеріїв і досі перебуває на стадії теоретичного обґрунтування.

Метою статті є виявлення своєрідності та самобутності професійно-комунікативних умінь майбутнього вчителя-філолога, класифікація та аналіз їхнього системоутворювального значення в системі професійних умінь.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених і, зокрема, практичним досвідом викладачів-філологів, які працюють із майбутніми педагогами, дало змогу виявити окремі суперечності, що об'єктивно наявні у системі педагогічної освіти, зокрема: між вимогами Державного стандарту з української мови та недостатнім рівнем знань майбутніх учителів теорії культури усного і писемного мовлення; між потребами суспільства у висококваліфікованих педагогах, спроможних викладати предмет не лише в загальних навчальних закладах, ліцеях, коледжах, а й у вищих навчальних закладах.

Актуальність вивчення проблеми зумовлено необхідністю розроблення ефективних технологій навчання на заняттях із сучасної української літературної мови та дисциплін мовознавчого циклу відповідно враховуючи нові соціально-економічні умови і запити суспільства на мобільного, конкурентоспроможного фахівця у своїй галузі, а також виховання особистості майбутнього вчителя-словесника як носія культури мови в освітньому полікультурному просторі.

Діалектика формування комунікативних умінь особистості полягає в тому, що система її якостей, з одного боку, виявляється в діяльності, а з іншого – у цій діяльності формується. Саме діяльність, за словами М. С. Кагана, „охоплює й матеріально-практичні, й інтелектуальні, духовні операції; і зовнішні, і внутрішні процеси” [1, с. 42]. Якщо спілкування, пізнання, праця та гра – це основні види діяльності, тоді говорячи про майбутніх учителів-словесників, слід мати на увазі, що найголовнішим для них у цьому контексті є безпосередньо спілкування й пізнання. Продуктом останніх є звичайно актуалізація та структурування знання через спілкування та вміння розв'язувати

наукові й комунікативні завдання в різних сферах лінгвістики та педагогічної практики саме через знання про правильне спілкування [1, с. 42].

Педагогічна професія належить (за класифікацією Є. А. Климова) до типу „людина – людина” і звичайно вимагає від викладача таких якостей: широкого кругозору й комунікативної культури, здатності подумки ставити себе на місце дитини, швидко розуміти наміри і настрої учнів, а також потреби в постійному спілкуванні. Майбутні вчителі повинні повністю відповідати цій моделі та повною мірою оволодіти системою таких умінь: керувати; навчати; виховувати; розвивати; правильно будувати власне мовлення й оптимально розв’язувати нестандартні комунікативні завдання, водночас спостерігати за почуттями, характером й розумом учнів; педагог має подумки уявляти й моделювати внутрішній світ кожної дитини, а не приписувати своїм вихованцям власний; застосовувати „проектувальний підхід до людини”, який заснований на впевненості, що людина постійно удосконалюється і з кожним днем, якщо вона працює над собою стає тільки кращою.

Слід також враховувати й наявність власне педагогічних здібностей, під якими ми розуміємо „індивідуальні, стійкі якості особистості, які складаються зі специфічної чутливості до об’єкта, засобів, умов діяльності та створення найбільш сприятливих продуктивних способів одержання очікуваних результатів у ній” [1, с. 42].

Таким чином, педагогічна професія „висуває свої вимоги до особистості й діяльності професіонала”, що пов’язано з урахуванням специфіки профільної підготовки. Тому формування професійно-комунікативних якостей майбутнього викладача в процесі університетського навчання є дуже важливим етапом і визначається вимогами конкретної спеціальності, яку обрав студент. Якщо не дотримуватись цього положення, виникає небезпека невідповідності між системою даних якостей і самим змістом тих функцій, виконання яких вони повинні забезпечити. Загальновідомим є, що в якості інтегрального показника професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів є педагогічна спрямованість. Вона й враховує особливості профільної підготовки молодих фахівців, які в майбутньому стануть висококваліфікованими педагогами.

На думку Ольги Копусь, провідною ідеєю є положення про те, що цілеспрямоване формування у майбутніх вчителів-філологів професійної мовленнєвої компетенції забезпечує їхню підготовку до професійно-творчого саморозвитку й самовдосконалення особистості під час педагогічної діяльності. Специфікою професійно-педагогічної спрямованості вчителя української мови та літератури є усвідомлення того, що для нього рідна мова є не тільки засобом, а й метою та завданнями навчання.

Основна мета викладання української мови в школі полягає в розвитку

вмінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу; розвитку комунікативної компетенції, яка передбачає успішне використання всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма; залученні до культури народу як носія мови.

Саме тому важливою умовою під час формування професіоналізму майбутнього вчителя-філолога у ВНЗ є опанування і поглиблення знань з української мови, найголовнішим безсумнівно є формування у студентів основних теоретичних знань з мови (зокрема, це є найважливішим показником та запорукою готовності студентів до професійної діяльності – дослідницької, виробничої, викладацької), але в свою чергу дуже важливим є й засвоєння знань з теорії комунікації. Адже саме ця теорія дає можливість досягнути майбутніми викладачами мови комунікативно-функціонального підходу, який покладено в основу викладання української мови і який передбачає та враховує основні функції мови й відповідну систему роботи з формування комунікативних умінь в школярів.

Найголовнішою функцією мови є комунікативна – функція спілкування. Найважливішу роль у консолідації суспільства відіграє мова. Як переконує світовий досвід, насамперед мова завжди лежала й лежить в основі духовного єднання людей у певну спільноту. „Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національної організації... Мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я. І поки живе мова – житиме й народ як національність” [6, с. 13]. Щоб якнайефективніше користуватися мовою, її потрібно не тільки знати, а й відчувати, розуміти її структуру, внутрішні закономірності й закони. Саме комунікативна функція спілкування вимагає формування у студентів філологічних спеціальностей умінь правильно виражати власні думки, водночас розвивати здібності мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння, а також організовувати свою та чужу мовленнєву діяльність [1, с. 43]. Це в свою чергу передбачає цілеспрямоване та взаємопов'язане вдосконалення у студентів-філологів комунікативних умінь у будь-яких видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Майбутній вчитель-філолог повинен сприяти формуванню комунікативних умінь в учнів, адже саме вони сприяють ефективному спілкуванню в різних сферах (навчальній, побутовій, соціокультурній). Студент-філолог під час навчання у вищому навчальному закладі повинен активно сприймати та розуміти навчальну інформацію; користуватися в залежності від мовленнєвої ситуації різними видами слухання; змістовно переказувати потрібну інформацію; будувати комунікативно доцільне, змістовне, виразне висловлювання; виходячи з конкретної ситуації та сфери спілкування уміти підключитись та вести навчальну бесіду; висловлювати власні думки, особисту позицію щодо теми, яка обговорюється. Сформовані

професійно-комунікативні вміння під час навчання у ВНЗ студент повинен постійно удосконалювати та використовувати при викладанні української мови та літератури у середньому загальноосвітньому навчальному закладі.

Загальновідомо, що важливою умовою професіоналізму майбутнього викладача є розуміння важливості й таких факторів під час спілкування, як ситуація спілкування, адресат спілкування, соціальні ролі, дані фактори вимагають відповідних знань і формування комунікативних умінь, пов'язаних з культурою спілкування, мовленнєвим етикетом.

На наш погляд, на сьогодні дуже вдалою та досить широко розповсюдженою серед класифікацій професійно-комунікативних умінь майбутніх вчителів-філологів є класифікація Марини Василенко. Розподіл комунікативних умінь ґрунтується на відносному розмежуванні сфер існування і прояву означених умінь, а отже, й відповідних компонентів: пізнавально-діяльнісного (пов'язаний з мисленнєвою діяльністю студентів, майбутніх вчителів-філологів), соціально-діяльнісного (пов'язаний із взаємодією особистостей і як комплекс комунікативних умінь соціального спрямування дозволяє усвідомлено входити в мовленнєву взаємодію, адже успіх на уроках мови залежить від рівня сформованості аналізованої групи вмінь) та фахово-діяльнісного (включає в себе сукупність характерологічних ознак володіння комунікативними, мовними та методичними вміннями з урахуванням особливостей педагогічної роботи вчителів-словесників) [1, с. 45]. Таке групування стає основою критерію визначення рівнів сформованості у студентів філологічних факультетів професійно-комунікативних умінь.

Загальновідомим є те, що мова – це не тільки засіб спілкування, а й знаряддя пізнання. Тому особливо актуальним завданням для вчителя-філолога є оволодіння „загальнонавчальними вміннями”, які потім стануть запорукою успішної пізнавальної діяльності учнів. Для того, щоб успішно реалізувати це завдання в школі, потрібно, щоб майбутні вчителі-словесники були самі освічені; вміли працювати з навчальною літературою; володіли прийомами роботи з текстами різних жанрів та стилів, знали їхні екстралінгвістичні й лінгвістичні особливості; володіли методами наукового пізнання; володіли також вміннями аналізу (лінгвістичного, культурознавчого) художнього тексту; також професійний вчитель вміє контролювати свою роботу, узагальнювати, порівнювати та знаходити різноманітні аргументи, які допоможуть підтвердити чи спростувати тезу; майбутній вчитель повинен знати методику викладання та вміти застосовувати здобуті знання на практиці. Тому саме, комунікативний і пізнавальний аспекти мови реалізують забезпечення „особистісних, інтелектуальних та соціальних функцій людини”. Найголовнішим завданням вчителя мови залишається виховання читача – уважного, небайдужого, бо „навчання читання, аналізу й розуміння текстів є основою для фор-

мування всіх мовленнєвих умінь". Формування в учнів умінь виразного читання також є першочерговим завданням вчителя-філолога, саме під час роботи над виразним читанням „найбільш повно реалізується виховний потенціал художнього слова, забезпечується дієвість його як засобу формування світогляду школяра” [1, с. 43].

Узагальнюючи особливості майбутньої діяльності вчителів-словесників, слід зазначити, що саме сформовані професійно-комунікативні вміння є запорукою успішної діяльності майбутнього фахівця. Таким чином, щоб поглиблювати знання та розвивати пізнавальні вміння учнів педагог повинен досконало володіти професійно-комунікативними вміннями, саме через ці вміння вчитель-філолог зможе самостійно складати різні навчально-пізнавальні завдання та застосовувати їх при викладанні української мови та літератури – це сприятиме в подальшому й на формування комунікативних та пізнавальних умінь і в учнів.

Під час проведення практичних занять з педагогічної майстерності та методики викладання української мови потрібно студентам давати завдання, спрямовані на формування їх професійно-комунікативних умінь, вони сприятимуть у викладацькій діяльності зокрема, при вільному спілкуванні з учнями на уроці. На практиці студенти часто відчують утруднення як розпочати пояснення учням нового матеріалу і з чого саме почати, як правильно оформити перші фрази, як активізувати та мотивувати навчальну діяльність учнів, як сприяти засвоєнню учнями навчального матеріалу, і яким чином завершити урок.

Наведемо приклади таких пояснень, на уроці з української мови в 7 класі під час вивчення теми „Написання не з прикметниками”; які були складені студентами ВНЗ під час проведення практичних занять з педагогічної майстерності та методики викладання української мови.

Приклади пояснень складені студентами-філологами

На початку уроку була створена ситуація позитивного настрою. Учні обмінялися посмішками із сусідом по парті й побажали успішної роботи на уроці.

І. Ознайомлення учнів з темою, метою і завданнями уроку. Оголошення епіграфа уроку.

Любі діти!
По краплині
вивчаємо мову солов'їну.
Будемо вчити знову і знову
українську нашу мову.

Добрий день, шановні друзі!!! Сідайте будь-ласка. Хочу почати наш урок

рядками з вірша.

Знову день почався, діти.
Всі зібрались на урок.
Тож пора нам поспішати –
Кличе в подорож дзвінок.
Сьогодні в нас, діти, урок незвичайний,
Хай буде він для нас повчальний.
Пригадайте найщиріше слово,
Щоб заграла самоцвітом рідна наша мова.

Що ж це за слово нам потрібно пригадати? Учні роздумують. (Звичайно – це слово люблю; люблю свою рідну мову).

Для визначення учнями особистісно значущих цілей студенти використали прийом „Незакінчене речення”: – На уроці хочу дізнатися...; – Мені цікаво з'ясувати...; – Хочу навчитися...; – Сподіваюсь відкрити для себе...

Слово вчителя

Любі друзі, ми продовжуємо вивчати прикметник, як частину мови, та дізнаватися про нього нову інформацію. Але сьогоднішній урок у нас й справді буде незвичайним і особливим, урок-екскурсія. Давайте спробуємо уявити, що сьогодні ми вирушаємо у незвичайну подорож до країни „Прикметник”. Погляньте будь-ласка на дошку і ви побачите на ній прекрасну галявину. Проходячи стежинками галявини на нас чекає нелегкий шлях – це різноманітні цікаві вправи та ігри. Цей шлях звичайно вимагає від нас величезного терпіння та проявлення неабияких знань та вмінь. Але пройшовши цими стежинками ми зможемо потрапити до країни „Прикметник”, де на нас чекає величезний успіх у засвоєнні сьогоднішньої теми. Крім цього, ми разом зможемо прочитати мудрий вислів до якого потрібно буде прислухатись, запам'ятати та керуватись ним протягом всього свого життя.

Я впевнена, що ми здолаємо цей нелегкий шлях та потрапимо до країни. Але перед початком нашої подорожі хочу вам сказати, коли раптом при вирішенні певної задачі у вас виникатимуть труднощі, ви не поспішайте засмучуватись, а скажіть самі собі: Я – дуже гарний учень; Я – хочу знати; Я – думаю; Я – вмію; Я – знаю; Я – особистість творча; Я – знайду вихід; Я – зірочка. І зараз кожному з вас я роздам маленьку таку зірочку, яка буде освітлювати нам дорогу до нашої мети.

Отже, починаємо нашу подорож. І першим вашим завданням буде відгадати тему сьогоднішнього уроку. Я пропоную вам відгадати криптограму. Криптограма – це напис, зроблений за допомогою різних умовних знаків – шифрів. В цьому завданні застосовано шифр алфавіту. Пояснюю: перша літера алфавіту А – отже її код 1; Б – знаходиться під кодом 2; В – під кодом 3 і так далі. Отже, починаємо працювати.

Криптограма

18 1 20 11 22 1 18 18 33

18 7

10

20 21 11 15 17 7 23 18 11 15 1 17 11

Дітки ви всі молодці, наша криптограма відгадана і тепер ми знаємо, яку тему нам потрібно вивчити. Отже, відкрийте будь-ласка зошити і запишіть сьогоднішню тему – „Написання не з прикметниками”.

II. Мотивація навчальної діяльності учнів

Слово вчителя

Але дітки, щоб потрапити до галявини нам потрібно пригадати попередній матеріал. Тому ми зараз з вами пограємо в гру „Скажи без затримки”. Я будь-кому із вас буду ставити запитання, а ви повинні швидко мені відповісти. Домовились? Тоді починаємо.

1.) Прикметник – це ...? (самостійна, змінювана частина мови, називає ознаку предмета і відповідає на питання який? чий?);

2.) Назвіть розряди прикметників. (*Якісні* – прикметники називають ознаки предмета, що можуть проявлятися більшою або меншою мірою; *Відносні* – прикметники називають ознаки предмета за його відношенням до предметів, дій чи обставин; *Присвійні* – прикметники вказують на належність предмета людині, рідше – тварині);

3.) Який розряд прикметників має ступені порівняння? (Ступені порівняння мають якісні прикметники);

4.) Назвіть ступені порівняння якісних прикметників. (Якісні прикметники мають два ступені порівняння – вищий і найвищий);

5.) Назвіть форми прикметників. (За наявністю закінчень прикметники поділяються на повні й короткі форми);

6.) На які групи поділяється прикметник? (Прикметники мають дві групи відмінювання: тверду – з основою на твердий приголосний у називному відмінку однини; м'яку – з основою на м'який н або й);

7.) Назвіть найпоширеніші способи словотворення прикметників. (Суфіксальний: сонце – сонячний; префіксальний: красивий – прекрасний; префіксально-суфіксальний: будинок – надбудинковий; складання основ: поле захищати – полезахисний).

Дітки, ви всі просто молодці. Завдяки вашим знанням з попередніх тем про прикметник ми змогли потрапити на галявину. Тепер зверніть будь-ласка увагу серед „галявини” росте велика квітка. Вона таїть в собі якісь мудрі слова. А прочитати їх зможе лише той, хто виконає всі її завдання. Але, щоб виконати всі вправи нам потрібно ознайомитись з новим матеріалом.

III Актуалізація опорних знань

Вчитель роздає учням таблиці, розповідає про правила написання не з прикметниками. Учні ознайомлюються з таблицями, коротко конспектують.

Для засвоєння навчального матеріалу вчитель використовує практичні вправи. Студенти-філологи також подають приклад завершення уроку.

Слово вчителя

Всі ви молодці, дуже швидко виконали завдання квітки. І тепер вона стала ще гарнішою, а її яскравий колір освітив стежинку, яка привела нас до країни „Прикметник”. Ми з вами весь урок наполегливо працювали і тому добре засвоїли тему. Але крім цього склавши пелюстки квітки, ми зможемо нарешті прочитати вислів, про який я говорила ще на початку уроку. Читаємо вислів разом – „Любіть і вивчайте українську мову”. Правдиві слова, тому що саме із мови починається людина.

Підсумки. Усна рефлексія. Метод „Мікрофон”

На уроці я:

- дізнався/дізналася...
- зрозумів/зрозуміла...
- навчився/навчилася...
- найбільший мій успіх – це...
- найбільші труднощі я відчув/відчула...
- я не вмів/вміла, а тепер умію...
- на наступному уроці я хочу....

Отже, під час практичних занять з педагогічної майстерності та методики викладання української мови студенти-філологи виконують завдання, спрямовані на формування професійно-комунікативних умінь, які сприятимуть в подальшій педагогічній діяльності без утруднень спілкуватися з учнями.

Висновок. Загальновідомо, що професійно-комунікативні вміння – це система взаємозумовлених мовно-мовленнєвих, психолого-педагогічних і методичних умінь, що забезпечує професійну діяльність педагога в умовах комунікативного підходу до вивчення шкільного курсу мови. Специфіка професійно-комунікативних умінь полягає в тому, що завдяки цій системі в студентів-філологів формуються вміння правильно висловлювати свої думки не тільки в усній а й письмовій формі, створювати тексти різних стилів та жанрів, використовувати мову як засіб спілкування й пізнання та забезпечувати власні особистісні, соціальні, культурні, інтелектуальні потреби, інтереси через взаємодію з іншими людьми; а також сформовані професійно-комунікативні вміння сприятимуть в майбутній педагогічній діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Розробка навчально-пізнавальних завдань з української мови та літератури (враховуючи професійно-комунікативні вміння) та дослідити формування готовності

майбутніх учителів-філологів до роботи з навчально-пізнавальними завданнями.

Список використаних джерел:

1. Василенко М. Специфіка професійно-комунікативних умінь майбутніх фахівців з мови / Марина Василенко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 42 – 45.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 970 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Копусь О. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції / Ольга Копусь // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 46 – 51.
5. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Ющук І. П. Українська мова: Підручник. – 4-те вид. – К. : Либідь, 2008. – 640 с.

БІЛИК О.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант, Харківська державна
академія культури,
м. Харків

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті на підставі теоретичного аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень, вивчення практики організації роботи вищого навчального закладу, власного досвіду роботи з іноземним студентами розглядається виокремлення етапів формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у контексті їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, соціалізація, іноземні студенти, освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу.

В статье на основании теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований, изучения практики организации работы высшего учебного заведения, собственного опыта работы с иностранными студентами рассматривается выделение этапов формирования межэтнической толерантности иностранных студентов в контексте их социализации в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, социализация, иностранные студенты, образовательно-культурная среда высшего учебного заведения.

In the article on the basis of theoretical analysis of contemporary psychological and educational research, studying the organization of the practice of higher education institution, his own experience of working with international students is considered the selection stages of the formation of interethnic tolerance of foreign students in the

context of socialization in the educational and cultural environment of higher education.

Key words: *interethnic tolerance, socialization, international students, educational and cultural environment institution of higher education.*

В умовах інтернаціоналізації освіти, збільшення кількості іноземних студентів та зростання вимог до якості їх професійної підготовки актуалізується проблема формування особистості фахівців для зарубіжних країн, здатних до продуктивної соціальної та професійної взаємодії. Якість фахової підготовки іноземних студентів залежить від успішності їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Як зазначає В. Шейко, «змістова та структурна модернізація системи освіти в Україні, удосконалення та підвищення якості освітніх послуг є найважливішими соціокультурними проблемами. Це значною мірою викликано процесами глобалізації і необхідністю формування сприятливих умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та саморегуляції в Європейському просторі» [12, с. 293].

Процес соціалізації молоді став предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. На сучасному етапі соціалізацію з соціально-педагогічної точки зору вивчають Б. Бім-Бад, О. Безпалько, В. Бочарова, Ю. Василькова, О. Газман, І. Зверева, Н. Заверико, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Новикова, С. Омельченко, М. Плоткін, Ю. Поліщук, А. Рижанова, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів розглядають К. Буракова, Дін Сінь, Н. Грищенко, Д. Порох, О. Резван, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Інструментом ефективного розв'язання проблем соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу є міжетнічна толерантність як якість особистості та відповідне ставлення до дійсності, як можливість індивіда адекватно оцінювати та розв'язувати проблемні ситуації

Відповідно до Декларації принципів толерантності, прийнятих ЮНЕСКО в 1995 році, толерантність розглядається як цінність і соціальна норма громадянського суспільства. Вона реалізується в праві індивідів бути різними в забезпеченні стійкої гармонії між конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами, в повазі до розмаїття світових культур, в готовності до співпраці з людьми, незалежно від зовнішності, мови, переконань, звичаїв та вірувань. Як зазначається в Декларації, конструктивна взаємодія людей і соціальних груп, що мають різні цінності, може відбуватися на ґрунті

формування настанов толерантної свідомості й поведінки, віротерпимості й миролюбстві, вироблення навичок міжкультурної взаємодії, профілактики екстремізму. Відзначається також, що освітні програми мають сприяти взаєморозумінню, терпимості, солідарності як у стосунках окремих людей, так і у відносинах між етнічними, соціальними, культурними і мовними групами та націями [4].

Проблема толерантності наприкінці XX – початку XXI століття розглядається як одна із важливих у сучасній соціально-педагогічній науці. Серед учених різних країн, які суттєво вплинули на розвиток проблеми толерантності, слід відзначити Ж. Бастида, П. Ванбергена, П. Гарнсея, Р. Друа, П. Кінга, М. Кренстона, С. Мендаса, Л. Моргана, П. Ніколсона, Г. Олпорта, К. Уейна, Б. Уільямса, О. Хеффе. Феномен толерантності вивчали також Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, О. Олексюк, С. Савченко. Проблеми виховання толерантності у молодіжному середовищі розглядали В. Бочарова, Р. Валітова, Ю. Васількова, І. Гріншпун, А. Мудрик, К. Пастушенко, О. Рибак, О. Романчук, В. Сітаров, О. Сухомлинська, О. Холостова, О. Швачко. Питання розкриття педагогічного контексту толерантності досліджували І. Бех, С. Дем'янчук, Л. Завірюха, В. Калошин, Н. Петрук, В. Рахматшаєва, П. Степанов, В. Шалін. Різні аспекти формування толерантної особистості школярів та студентів у закладах освіти розглядалися у дисертаційних дослідженнях О. Карякіної, Л. Колобової, О. Лазаревої, М. Перепеліциної, Т. Поштарєвої, І. Пчелінцевої, Ю. Тодорцевої. Проблема формування толерантності у полікультурному середовищі аналізувала у своєму дисертаційному дослідженні Я. Довгополова, роль мови у формуванні толерантності вивчали О. Зарівна, Л. Слобожанкіна, О. Яковлєва. Питання формування толерантності іноземних студентів досліджували Л. Асейкіна, Д. Порох, О. Резван, Є. Степанов.

Проте проблема виділення етапів формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у процесі їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу у межах соціально-педагогічного напрямку досліджена недостатньо.

Зважаючи на вищевикладене, метою статті є визначення та аналіз етапів формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у контексті їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Соціальні, расові, національні, вікові, професійні, релігійні розбіжності впливають на взаємодію людей у полікультурному середовищі й спричинюють непорозуміння, нетерпимість, конфлікти. Для розв'язання цієї проблеми, пом'якшення її негативних впливів необхідно створювати особливу атмосферу в колективі навчального закладу, де б кожний член, незалежно від соціального статусу, етнічної приналежності, віку, ціннісних орієнтацій, відчував би свою важливість та необхідність. У зв'язку з цим важливою є проблема

формування у свідомості всіх членів колективу, перш за все студентів, уявлень про толерантність як необхідну умову виживання та існування людства в сучасних умовах.

Існує багато визначень поняття «толерантність». У філософському енциклопедичному словнику толерантність визначається як «доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)» [10, с.642]. Педагогічний словник толерантність визначає як відсутність чи послаблення реагування на який-небудь несприятливий фактор внаслідок зниження чуттєвості до його впливу, терпимість, що проявляється в підвищенні порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, а зовнішньо – у витримці, опануванні себе, здатності тривалий час виносити несприятливі впливи без зниження адаптаційних можливостей [6, с. 354]. У психології толерантність визначається як здатність організму переносити несприятливий вплив того чи іншого фактора середовища [8, с. 692]. З позицій культурології, толерантність розглядається як «терпимість, поблажливість до чужих думок, вірувань, поведінки, звичаїв, культури, почуттів, ідей, один із основних демократичних принципів, нерозривно пов'язаний із концепцією плюралізму, свободи і прав людини» [11, с. 488].

Науковці виокремлюють різні види толерантності, серед яких: міжособистісна, соціальна, політична, конфесійна, комунікативна, міжстатева тощо. На нашу думку, в контексті соціалізації іноземних студентів найактуальнішою є міжетнічна толерантність, яка ґрунтується на міжособистісній толерантності.

М. Кандиба, розглядаючи поняття «міжособистісна толерантність», виокремлює три основні підходи до розуміння його сутності: інтерпретація міжособистісної толерантності в руслі терпимості (В. Бойко, В. Менделевич, Н. Недорезова), де в основу толерантності як терпимості закладається негативна система міжособистісних відносин; протиставлення терпимості й толерантності як пасивної та активної категорій (О. Асмолов, Г. Бардієр, Г. Солдатова, О. Спіцина, Л. Шайгерова та ін.), де толерантність, на відміну від терпимості, припускає розширення кола особистісних ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими культурами, тобто виступає як категорія не пасивна, у яку закладається підтекст збагачення новим іншим культурним надбанням, соціальним досвідом; інтеграційний підхід, прихильники якого (С. Братченко, Г. Абдулкаримов, Г. Олпорт, Т. Загоруля, А. Садохін та ін) розглядають толерантність як складну, багатоаспектну, багатогранну, багатокомпонентну якість особистості, що включає як терпимість, так і якості особистості, що виражають позитивне відношення до іншого [5].

Г. Кожухар міжособистісну толерантність вважає підґрунтям загальної толерантності людини, розглядає її як єдність характеристик особистостей, які вступають у процес спілкування, й характеристик компонентів спілкування

(комунікативного, інтерактивного та перцептивного). На думку дослідниці, міжособистісна толерантність може проявлятися лише у процесі спілкування [7, с. 33].

В. Віниченко розглядає міжетнічну толерантність як сукупність таких компонентів структури особистості: психологічна стійкість до етнічних розбіжностей; установка на діалог, співпрацю, доброзичливість до представників іншої раси; сприйняття іншої національної історії, культури, інших цивілізаційних форм; висока культура міжнаціонального спілкування; культивування таких цінностей, як: освіченість, самоконтроль, терпимість, широта поглядів; відредагований процес самоконтролю, самовладання [2, с. 79].

Таким чином, міжетнічна толерантність ґрунтується на відчутті власної ідентичності та спроможності цінувати іншу людину. На думку О. Владико та О. Шматко, розвиток міжетнічної толерантності містить: «знання розмаїття культур, націй, розбіжностей в поведінці людей; прийнятність того, що люди можуть бути як подібними, так і відмінними один від одного; визнання за іншими права мати свої переконання, цінності, поведінку тощо; почуття особистої відповідальності за свої дії» [3, с. 100].

У процесі соціалізації іноземних студентів міжетнічна толерантність має важливе значення, так як ґрунтується на повазі до іншої особистості, врахуванні її прав та свобод, має характер неагресивного захисту власних етнічних культурних зразків поведінки, традицій, вірувань, звичаїв. Без прийняття іншої культури і традицій неможливе входження в нове освітньо-культурне середовище, але при цьому кожному іноземному студенту необхідно зберігати власну національну ідентичність та пам'ятати історію свого етносу.

Як зазначає А. Рижанова, «процес соціального розвитку студентства має бути організованим, цілеспрямованим через соціальне виховання, соціально-педагогічні програми якого необхідно створювати з урахуванням реалій формування глобальної культури людства з одночасним збереженням унікальності кожного етносу» [9, с. 209.]. Тобто розвиток міжетнічної толерантності іноземних студентів – це процес соціального виховання, соціального розвитку їх особистості, який відбувається у взаємодії особистості й середовища. Значний вплив на розвиток толерантності як якості особистості іноземного студента має освітньо-культурне середовище ВНЗ, оскільки внаслідок взаємодії з цим середовищем іноземний студент набуває досвіду толерантної поведінки в реальних умовах соціокультурної діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій та з використанням отриманих знань.

Освітньо-культурне середовище, виступаючи соціокультурним фактором розвитку міжетнічної толерантності іноземних студентів, створює умови для трансляції культури, розвитку нової культури, може служити моделлю формування толерантних відносин.

Робота, спрямована на формування міжетнічної толерантності іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, має будуватися на комплексній основі та стосуватися всіх суб'єктів освітнього процесу і компонентів освітнього середовища.

На нашу думку, потреби іноземних студентів, особливості організації навчально-виховного процесу стосовно саме цієї категорії студентської молоді, а також узагальнення теоретичного досвіду щодо вивчення освітнього середовища в сучасній педагогічній науці дають підстави виділити в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу такі компоненти: організаційно-технологічний, який охоплює і навчальну, і соціально-побутову сферу організації освітньо-культурного середовища; навчально-професійний; соціально-виховний; соціокультурний, пов'язаний із входженням іноземного студента в нову для нього культуру, із формуванням його соціокультурної компетенції, із соціальною адаптацією та інтеграцією в інокультурне середовище. Соціокультурний компонент відображає специфіку освітньо-культурного середовища саме для іноземних студентів і впливає на організацію інших компонентів означеного середовища та на соціалізацію у ВНЗ іноземних студентів [1].

Формування та розвиток міжетнічної толерантності іноземних студентів відбувається за участі усіх виокремлених компонентів освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу, але особливо важливим щодо цієї діяльності є організація соціокультурного компонента освітньо-культурного середовища, складовою якого, на наш погляд, може виступати створений при Студентській раді Харківської державної академії культури Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, який має на меті формування стійкого соціокультурного підґрунтя соціального розвитку особистості іноземних студентів, їхнього професійного становлення, що сприяє підвищенню якості фахової підготовки іноземних студентів та доповнює їхню навчально-професійну підготовку, а також впливає на формування міжетнічної толерантності.

Формування міжетнічної толерантності іноземних студентів відбувається під впливом процесу цілеспрямованої соціалізації, так як метою вищої освіти є підготовка до майбутньої професійної діяльності не лише висококваліфікованого фахівця, але й особистості, яка прийняла професійні норми, цінності й обов'язки, тобто соціалізованої особистості, у якій серед необхідних професійних цінностей важливе місце посідає толерантність.

Вивчення особливостей соціалізації студентської молоді, зокрема іноземних студентів, аналіз особливостей та структури освітньо-культурного середовища, в якому перебувають іноземні студенти, узагальнення практичного досвіду соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах та

власного багаторічного досвіду роботи на посаді декана факультету по роботі з іноземними студентами та завідувача центру міжнародної освіти і співробітництва у вищому навчальному закладі культурно-мистецького спрямування дозволили дійти висновку про те, що процес соціалізації іноземних громадян в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу України варто розглядати як такий, що складається з трьох етапів: соціальної адаптації, яка відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки, соціальної інтеграції, яка охоплює навчання на базових факультетах, та соціальної індивідуалізації, яка, як правило, реалізується на завершальному етапі навчання (навчання в магістратурі) або в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобули в Україні. Соціально-педагогічна діяльність щодо створення сприятливих умов для оптимізації процесу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу має бути цілісною й системною, охоплювати усі етапи соціалізаційного процесу, але на кожному етапі ця діяльність має свої особливості, зумовлені тими соціальними й психологічними змінами, що відбуваються в особистості іноземного студента.

Процес формування міжетнічної толерантності іноземних студентів також, на нашу думку, має певні етапи, які співвідносяться з етапами процесу їх соціалізації. Технологія формування міжетнічної толерантності іноземних студентів може містити такі етапи: мотиваційно-ціннісний; пізнавальний; діяльнісний; аналітичний.

На мотиваційно-ціннісному етапі в іноземних студентів формується позитивна мотивація щодо активного включення в процес формування власної міжетнічної толерантності. На цьому етапі важливо, щоб студенти усвідомили значущість цінностей світової культури, толерантної поведінки з метою досягнення успішності і продуктивності навчання і перебування в умовах нового освітньо-культурного середовища. Важливо в цей час здійснювати формування в іноземних студентів індивідуального цілепокладання. Для того, щоб можна було сформуванати у іноземних студентів таку соціально й професійно значущу якість, як міжетнічна толерантність, необхідно, щоб студенти визначили конкретні цілі щодо того, для чого їм необхідно розвивати в собі культуру толерантності. Цей етап може збігатися з етапом соціальної адаптації соціалізації іноземних студентів, який охоплює навчання на підготовчому факультеті та на першому курсі базових факультетів. Важливо викликати в іноземних студентів зацікавленість у вивченні проблем міжетнічної толерантності, а також формувати позитивну мотивацію щодо активного включення в процес її формування. Цей процес відбувається, перш за все, шляхом розгляду проблем міжетнічної толерантності в курсі мовної підготовки, яка на підго-

товчому факультеті є основним навчальним завданням підготовки іноземних громадян, а також шляхом активного включення іноземних студентів до позааудиторної соціокультурної діяльності, яка відбувається в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Пізнавальний етап спрямовано на створення в іноземних студентів інформаційного фонду з проблем толерантності у світі з опорою на культурологічні, філософські, етнопедагогічні та етнопсихологічні знання. Цей етап співвідноситься з етапом соціальної інтеграції іноземних студентів й охоплює 2 – 3 курси навчання на базових факультетах. Формування етнічної толерантності на цьому етапі відбувається шляхом введення спецкурсу в межах мовної підготовки іноземних студентів «Основи міжетнічної толерантності», а також під час проведення тренінгів міжетнічної толерантності та виховних заходів, на яких відбувається активна соціальна взаємодія українських та іноземних студентів. Головна роль у цьому належить викладачам, кураторам академічних груп, органам студентського самоврядування.

Діяльнісний етап передбачає відпрацювання навичок міжетнічної толерантної поведінки на соціальному матеріалі в результаті практичних дій в системах «іноземний студент – іноземний студент», «іноземний студент – український студент», «іноземний студент - викладач», «іноземний студент – представник українського соціуму». Цей етап охоплює, на нашу думку, 3 – 4 курси професійної підготовки іноземних студентів і також збігається з етапом соціальної інтеграції, виокремленим нами у процесі соціалізації іноземних студентів.

У цей час відбувається включення іноземних студентів у соціально значущу діяльність, засвоєння ними способів взаємодії в професійному середовищі (наприклад, під час проходження виробничих практик), творче освоєння соціальної дійсності. У іноземних студентів формуються структурні компоненти міжетнічної толерантності особистості в практичній діяльності, продовжується процес навчання толерантної діяльності.

Особливості цього етапу: розширення проблемного поля майбутньої професійної діяльності; формування емоційно-вольових умінь в умовах локального моделювання соціокультурної діяльності; концентрація уваги на проблемних ситуаціях, пов'язаних із актуалізацією та активним проявленням міжетнічної толерантності, що сприяє успішності в майбутній професійній діяльності; стимулювання індивідуальних інтересів та потреб; формування професійно-значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Для успішної соціалізації особистості іноземних студентів на цьому етапі необхідно забезпечити: включення іноземних студентів в систему соціальних відносин, пов'язаних із виконанням відповідних соціальних ролей у майбутній професійній діяльності; включення іноземних студентів в активне спілкуван-

ня; забезпечення допомоги іноземним студентам під час орієнтації в соціальних цінностях, пов'язаних із задоволенням особистих соціальних потреб; включення іноземних студентів в інтелектуальну і матеріальну трудову діяльність шляхом організації практик. Соціальна активність іноземних студентів – це одна з умов становлення цілісної соціально-активної особистості майбутнього фахівця, її усестороннього гармонійного розвитку. Тому на цьому етапі важливим є активне залучення іноземних студентів до соціокультурної діяльності, заохочення їх ініціативи та активності, що реалізується у проведенні ними вечорів, презентацій, віртуальних екскурсій визначними місцями своєї країни.

Аналітичний етап збігається з навчанням іноземних студентів у магістратурі, що відповідає етапу соціальної індивідуалізації іноземних студентів. Цей етап спрямований на формування навичок аналізу результатів соціальної взаємодії в новому освітньо-культурному середовищі. Значна увага в цей час приділяється аналізу інтолерантних ситуацій, пошуку шляхів виходу з них. Самовиховання, яке відбувається внаслідок роботи іноземного студента над собою, сприяє розвитку емпатії.

Робота щодо розвитку навичок міжнетічної толерантності іноземних студентів на цьому етапі має спрямовуватися на прагнення до реалізації запропонованих моделей толерантної взаємодії, готовності діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, на процес включення іноземних студентів у розв'язання нестандартних соціокультурних завдань, формування здатності до переосмислення своїх стереотипів, реальної самооцінки, самоаналізу професійного та особистісного зростання. На цьому етапі слід зосередити увагу на проведенні круглих столів, дискусій, організації соціокультурних виховних заходів самими іноземними студентами, а також на реалізації ними створення власного інтелектуального продукту – підготовці дипломних проектів (екранних робіт, хореографічних постановок тощо). Представлені орієнтири дозволяють визначити зміст соціокультурної діяльності, який характеризується сукупністю напрямів соціального виховання та соціального розвитку особистості іноземних студентів й видів діяльності, організованих педагогічним колективом спільно із соціальними партнерами, до яких входять різні соціальні інститути (бібліотека, гуртожиток, медичні заклади, правоохоронні органи тощо). У процесі формування міжнетічної толерантності іноземних студентів необхідно здійснювати їх комплексний соціально-педагогічний супровід у тісній взаємодії з іншими соціальними інститутами, максимально використовуючи їх можливості.

Таким чином, для ефективної організації соціально-педагогічної діяльності щодо формування міжнетічної толерантності іноземних студентів як якості особистості, важливої для процесу соціалізації, необхідно визначити етапи її

формування та сутність діяльності на кожному з цих етапів. Уважаємо за необхідне виокремити такі етапи: мотиваційно-ціннісний, на якому в іноземних студентів формується позитивна мотивація щодо активного включення в процес формування власної міжетнічної толерантності та який збігається з етапом соціальної адаптації процесу соціалізації іноземних студентів; пізнавальний, спрямований на створення в іноземних студентів інформаційного фонду з проблем міжетнічної толерантності у світі з опорою на культурологічні, філософські, етнопедагогічні та етнопсихологічні знання; діяльнісний, який передбачає відпрацювання навичок міжетнічної толерантної поведінки на соціокультурному матеріалі в результаті практичних дій у соціальній взаємодії з різними суб'єктами навально-виховного процесу (ці два етапи збігаються з етапом соціальної інтеграції іноземних студентів в освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу); аналітичний, спрямований на формування навичок аналізу результатів соціальної взаємодії в новому освітньо-культурному середовищі і відповідає етапу соціальної індивідуалізації в контексті соціалізації іноземних студентів. Врахування особливостей кожного етапу в процесі формування міжетнічної толерантності іноземних студентів і відповідна організація соціально-педагогічної діяльності щодо її формування сприятимуть підвищенню ефективності соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Перспективою подальших досліджень вважаємо визначення структурних компонентів міжетнічної толерантності іноземних студентів та відбір і розробку діагностичного інструментарію для здійснення процедури вимірювання. Отримані результати діагностики будуть використані в подальшому для моделювання, планування й організації видів соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами щодо підвищення ефективності процесу їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Білик О. М. Освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу як основа соціалізаційного простору для іноземних студентів / О. М. Білик // Вісник Харківської державної академії культури. –2014. –Вип. 44 –С. 268 –275.
2. Виниченко В. А. Формирование межатнической толерантности у студентов в процессе профильного обучения / В. А. Виниченко // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. –2009. –Т. 6 –№ 3 –С. 76 –81.
3. Владыко О. М. Влияние образовательной среды на формирование толерантности у будущих социальных работников / О. М. Владыко, А. Д. Шматко

// Человек и образование. –2010. –№ 4 –С. 97 –101.

4. Декларация прав толерантности // Национальный психологический журнал. –2012. –№ 2 –С. 132 –134.

5. Кандиба М. О. Соціально-психологічний аналіз сутності поняття «міжособистісна толерантність», як професійно важливої якості психолога / О. М. Кандиба //Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка. –2013. –Вип.21. –С. 196 –204.

6. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. –М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Дону: издательский центр «МарТ», 2005. –448 с.

7. Кожухарь Г. С. Формы межличностной толерантности: критериальные признаки и особенности / Г. С. Кожухарь // Психологический журнал. –2008. –Т. 29. –№3. –С. 30 –40.

8. Психологический словарь / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. –М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. –800 с.

9. Рижанова А. О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Вісник Харківської державної академії культури –2009. –Вип. 27 –С. 202 –210.

10. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. –742 с.

11. Хоруженко К. М. Культурология. Энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. –Ростов н/Дону : Изд-во «Феникс», 1997. –640 с.

12. Шейко В. М. Культура України в глобалізаційно-цивілізаційному вимірі (історико-методологічні аспекти) : монографія / В. М. Шейко. –Київ: Інститут культурології Національної академії мистецтв України, 2011. –624 с.

БІЛОГУР В. Є.,

доктор філософських наук ,
професор, кафедра теорії методики
фізичного виховання і спортивних
дисциплін

ВОРОНІН Д.Є.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії методики
фізичного виховання
та спортивних дисциплін,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
Б.Хмельницького,
м. Мелітополь

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РАМКАХ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розкрито структуру мотивів до фізкультурно-спортивної діяльності студентської молоді МДПУ ім. Б.Хмельницького. Проведено дослідження щодо виявлення у студентів мотивів до фізкультурно-спортивної активності на заняттях фізичною культурою і спортом. Визначальними мотивами до занять фізичною культурою і спортом виявлені турбота про власне здоров'я, турбота про підвищення фізичної підготовленості, потреба зняти втому і підвищити працездатність.

Ключові слова: студентська молодь, фізкультурно-спортивна діяльність, мотивація, мотиваційна структура,

В статье раскрыта структура мотивов к физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи МГПУ Б. Хмельницкого. Приоритетными мотивами к занятиям физической культурой и спортом у студентов МГПУ им. Б. Хмельницкого являются забота о собственном здоровье, забота о повышении физической подготовленности, потребность снять

усталость и повысить работоспособность.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, физкультурно-спортивная деятельность, мотивация, мотивационная структура.*

The article describes the structure of motivation to sports and sports activities of student youth normal university name after B. Khmelnytskyi. A study to identify students' motivation to sports and athletic activity in physical education and sport. Defining explanation in physical training and sports revealed concern about their own health care to increase physical fitness, the need to relieve fatigue and improve performance.

Key words: *students, youth, sports activity, motivation, motivational structure.*

Становлення проблеми. Процес об'єднання Європи, його поширення на схід і на прибалтійські країни супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Офіційне приєднання України до Болонського процесу, як і інші заходи, спрямоване на розвиток відносин України з Європейським союзом, воно сприятиме зростанню в Україні європейської культурної ідентичності, впровадженню європейських стандартів в освіті, науці та техніці. Намагаючись уявити собі контури освіти третього тисячоліття, ми повинні дати собі ясний і повний звіт у тому, яка вона сьогодні, від якої системи навчання і виховання ми повинні йти. Якщо ми цього не зробимо, то ризикуємо і в третьому тисячолітті потрапити у замкнуте коло найважчих і трагічних проблем, породжених сучасною системою освіти. За офіційними даними, сьогодні лише 5 % випускників шкіл практично здорові, 80 % школярів хворі, понад 70 % страждають нервово - психічними розладами. У молодому віці майже кожна людина володіє певним дарованим природою запасом здоров'я, що природно допомагає їй пристосовуватися до буття, якщо тільки не виникають які-небудь надзвичайні фактори або обставини. Але десь на половині життєвого шляху орієнтири вимушено змінюються. Запас здоров'я, що здавався нескінченним, починає проявляти свою обмеженість, приблизно до сорока років тіло поступово здає, тепер людина змушена пристосовуватися до його вимог. Як показує практика, більшість людей усвідомлюють цінність здоров'я тільки тоді, коли воно знаходиться під серйозною загрозою або майже втрачено. Як це подолати? Тільки одним єдиним способом, яким ще Ісус Христос лікував ослаблених: « Вставай і ходи! » - тобто рухайся, іншого шляху просто немає. Адже природа за мільйони

років еволюції створила наш організм таким чином, що рух - основний принцип його буття, головний момент його тілесного і психічного життя. Недолік руху веде до блокування генофонду людини, до затримки тілесного і психічного розвитку. Згідно з висновком експертів Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, стан здоров'я населення лише на 10% визначається рівнем розвитку медицини як науки та станом медичної допомоги, на 20% - спадковими факторами, на 20-25% - станом навколишнього середовища і на 45-50% - способом життя. **Аналіз дослідження** . Українська молодь , яка потрапляє до вищих навчальних закладів ні достатньо фізично підготовлена. Понад 50% школярів не можуть скласти нормативних вимог. «Сприяють» цьому соціальний, генетичний, екологічний фактори; шкідливі звички; недостатня рухова активність; не підготовленість школярів дбати про свій фізичний стан; недостатній професіоналізм вчителів, розбіжність програм з фізичного виховання у школах та ВНЗ та недостатній рівень фізичного виховання у школах . В тих умовах, що склались сьогодні, викладач фізичного виховання повинен враховувати сучасні технології, знання та використовувати навіть мінімальні шанси для покращення фізичного стану генофонду України, оскільки у 60% студентів інтерес до занять фізичною культурою формується до навчання у ВНЗ, у 22% - на I курсі, а у 18% всього студентства цей інтерес так і лишається несформованим до кінця навчання . На підставі досліджень встановлено, що факторами підвищення рівня фізичної підготовленості студента є: систематичні заняття фізичною культурою і спортом; профілактика захворювань; загартування організму; раціональне харчування; боротьба із шкідливими звичками; активний відпочинок . Основою здорового способу життя має стати фізична культура , яка є частиною загальної культури. Це унікальне соціокультурне явище здатне при правильному науково - обґрунтованому підході з'єднувати суспільство, зміцнювати на основі загально доступних норм його моральне і фізичне здоров'я, цілеспрямовано, природним шляхом підвищувати життєздатність систем і функцій організму людини. У структуру поняття «фізична культура» слід включати такі соціальні явища як фізкультурну освіту, спорт, фізичну рекреацію і рухову реабілітацію. Кожне з цих явищ позначає соціальний інститут, що має складну структуру з системами політичних, економічних , юридичних , етнічних та інших органів і нормативів [1] . При такому підході до структури поняття «фізична культура « можлива соціокультурна орієнтація фізичної культури щодо головних соціальних сфер життя суспільства: освіти, праці, дозвілля. Зазначені компоненти фізичної культури взаємопов'язані і здатні переходити один в одного та ін. У Міжнародній хартії з фізичної культури і спорту UNESCO йдеться про те, що фізична культура і спорт є основним елементом перманентної освіти в загальній системі освіти. На даний час назріла необхідність консолідувати спільні

зусилля на підвищення ролі фізичної культури в усьому світі. Наприклад, робоча група комісії ENSHE за магістерськими програмами у фізкультурній освіті розробила програму підготовки «Європейський магістр фізичної культури», мета якої - прагнення до створення загальноєвропейського освітнього простору. Вона включає представників 17 університетів - партнерів і сприяє роботі інститутів в рамках європейської мережі спортивних наук у вищій фізкультурній освіті [2, С.30]. Турбота про реалізацію права студента на повноцінний і здоровий розвиток повинна залишатися першорядною метою у діяльності кожного освітнього закладу, всієї системи освіти в цілому. У зв'язку з катастрофічним станом здоров'я нації в багатьох ВНЗ України почалася підготовка фахівців з культури здоров'я. Підготовлено стандарт за фахом «Культура здоров'я». Майбутні педагоги набувають знання для побудови навчально - виховного процесу з фізичної культури з урахуванням психолого - педагогічних, медико - біологічних та соціологічних факторів; опановують технологіями викладання «науки» здорового способу життя та навичками щодо застосування організаційно - педагогічних рекомендацій щодо оптимізації освітнього процесу на здоров'язберігаючих засадах. Прикладом необхідності підготовки кваліфікованих кадрів у сфері навчання здоров'ю може служити фінансована країнами Європейського Союзу програма «Навчання здоров'ю», яка планується бути реалізованою в Україні. Звичайно, що і предмет «Фізична культура» має зазнати суттєвих змін [1]. У світлі основних позицій Болонської декларації стає очевидним, що майбутні зміни, причому досить істотні, мають стосуватися не тільки організації навчального процесу, не тільки посилення уваги до якості освіти, а й змісту навчальних дисциплін. Відзначимо при цьому, і це наше тверде переконання, що в обов'язковій або факультативній формі фізична культура і спорт збережуть свої позиції у студентства університету. З нашої точки зору спорт, спортивні досягнення, рекорди наших студентів потрібні не тільки їм самим, але також і університетові в цілому, оскільки вони створюють імідж, підвищують престиж ВНЗ. Ми знаємо багато американських університетів за назвою їх баскетбольних команд, англійські університети - за традиційними перегонами на гребних судах. Одночасно, з нашої точки зору, одним із шляхів сучасного розвитку фізичної культури і спорту має стати переорієнтація навчального процесу на позиції професійно - прикладної фізичної підготовки студентів. Фізична культура і спорт в університеті повинні ще більшою мірою забезпечувати навчальні завдання факультетів з підготовки майбутніх фахівців. Можливо також (і більш адекватно вимогам часу) використовувати форми і засоби фізичної культури і спорту для професійно - прикладної підготовки фахівців. Вирішувати такі перспективні завдання повинні в майбутньому і нові фахівці, справжні професіонали, підготовку яких повинні почати факультети та

кафедри фізичного виховання та спортивних дисциплін. Проблема дослідження полягає в пошуку шляхів вдосконалення студентів на основі їх активного залучення до цінностей фізичної культури і спорту. Теоретико - методологічною основою дослідження були праці в галузі теорії та методики фізичного виховання студентської молоді російських та українських вчених таких як Г.А. Гилев, Л.П. Матвєєв, Ю.Ф. Курамшин, Л.М. Максименко, Ж.К. Холодов; оздоровчі основи фізичних вправ і вплив занять фізичною культурою і спортом на особистості - О.Д.Дубогай, Л.П.Сущенко, Г.Л.Апанасенко, О.В.Вакуленко, Н.Н.Завидівська, В.Ю.Волкова, Д.Н.Давиденко, Ю.В.Новицький, М.М.Філіппова, В.П. Горашук, О.Г.Гладошук, Р.Т. Раєвський, С.М. Канішевський, С.І. Бєлих, А.Г.Рибковський, Ф.Р.Зотова, І.С.Колесник, Л.Д.Назаренко, Н.І.Пономарьова; освоєння суспільством і особистістю цінностей фізичної культури і спорту - В.К. Бальсевич, М.М. Боген, М.М. Визитей, В.М. Видрін ; сучасні підходи до оздоровчих технологій та інноваційних перетворень у сфері фізичної культури і спорту - В.Г. Бауер, М.Я. Віленський, Г.Л. Драндров, Л.І. Лубишева, З.Д. Неверкович, В.Г. Шилько, та ін.; теорії організації навчального процесу на основі моделювання та проектування педагогічних технологій Л.І. Костюніна, І.В. Манжелей, В.Н.Селуянов, М.П.Шестаков, Б.М.Шустін,ін..

Мета - розробити та науково обґрунтувати зміст і організацію процесу прилучення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності на основі освоєння ціннісного потенціалу фізичної культури та спорту. **Виклад основного матеріалу** Педагогічне дослідження проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету ім.Б.Хмельницького. У педагогічному експерименті взяли участь 84 студента 1 курсу природничко - географічного факультету. Були організовані контрольна і експериментальна група по 42 людини в кожній. У контрольній групі заняття проходили відповідно до вимог державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за навчальною програмою, затвердженою кафедрою теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін МДПУ ім.Б.Хмельницького. В експериментальній групі заняття проходили за розробленою методикою Панової Е.О., спрямованою на залучення студентів до цінностей фізичної культури і спорту. Нами проводилася серія досліджень за пропонованими критеріям оцінки рівня освоєння студентами цінностей фізичної культури і спорту, вивчалася динаміка їх показників; проводилося коректування теоретичної моделі та педагогічної технології залучення до цінностей фізичної культури і спорту. На початковому етапі педагогічного експеримент визначався вихідний рівень виявлених показників, потім проводилася проміжна діагностика після першого етапу дослідження , другого і підсумкова діагностика рівня виявлених показників на кінець педагогічного експерименту. У процесі цілеспрямованого формування

інтелектуальних цінностей в галузі фізичної культури і спорту у студентів ЕГ була виявлена позитивна динаміка стійкості і переключення уваги «Коректурних проб Бурдона-Анфімова» (1999р.), а також рівня освоєння культурних цінностей, що відображають фізичну культуру і спорт (це - розроблена нами анкета-опитувальник для виявлення ставлення студентів до культурних цінностей в галузі фізичної культури і спорту). Більш істотне поліпшення в ЕГ пов'язано, очевидно, із застосуванням спеціальних педагогічних впливів, передбачених змістом експериментальної програми. Ступінь освоєння рухових цінностей в галузі фізичної культури та спорту визначалася рівнем фізичної підготовленості та функціонального стану організму студентів («комплексна оцінка рівня здоров'я», В.І. Белов). Так, в КГ показники склали $3,65 \pm 0,07$ бала, до кінця I етапу педагогічного експерименту зросли на 0,27%, до кінця II етапу відповідно на 1,91% і до завершення педагогічного експерименту збільшилися - на 3,28% ($p > 0,05$). У ЕГ при вихідних даних $3,51 \pm 0,07$ бала, до кінця I етапу педагогічного експерименту результати зросли на 8,83%, до кінця II і III етапів відповідно на 16,80% і 26,78% ($p < 0,05$). У процесі цілеспрямованого формування рухових цінностей в галузі фізичної культури і спорту у студентів ЕГ була також виявлена позитивна динаміка показників естетичних уявлень.

Висновки Рішення проблеми прилучення студентів до цінностей фізичної культури і спорту вимагає комплексного підходу, що залежить від ряду факторів і умов організації навчального процесу з фізичного виховання. Результати даного дослідження свідчать про істотне взаємодії між ступенями освоєння цінностей фізичної культури і спорту, а також про їх вплив і на результативність навчального процесу з фізичного виховання. Матеріали педагогічного експерименту показали, що на підвищення фізичної підготовленості і функціональних показників істотне вплив надає рівень мотивації до занять фізичними вправами і визначення мети; на формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою велике вплив надає рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок в галузі фізичної культури і спорту. Культура життєдіяльності взаємозалежна з рівнем дотримання норм здорового способу життя, розвитком фізичних якостей і функціональних показників організму. Виявлення особливостей взаємозв'язку між освоєнням цінностей в галузі фізичної культури і спорту показало, що до проведення педагогічного експерименту і після його закінчення взаємозв'язок істотно розрізнявся. Ця педагогічна технологія дозволила сформулювати принципи відбору цінностей фізичної культури для їх включення в зміст програми, класифікувати відібрані цінності за трьома основними ознаками: культура руху, культура статури, культура здоров'я (фізичні якості). Були визначені основні напрями вдосконалення навчального процесу з фізичного виховання, які зумовили

необхідність у створенні єдиного освітнього простору за рахунок інтеграції різних форм навчальної діяльності. Виявлено, що у сучасних студентів складаються різні уявлення про ціннісний потенціал фізичної культури та спорту, освоєння якого переважно протікає відносно спонтанно, не в рамках навчального процесу у ВНЗ і не має чітко заданої цільової спрямованості. У той же час, навчання спеціальним знанням, руховим умінням і навичкам в галузі фізичної культури і спорту носить фрагментарний характер, який не дозволяє повноцінно формувати у студентів інтерес до самостійних занять фізкультурно-спортивною діяльністю, активно у них включатися в умовах роботи, відпочинку і дозвілля. У системі вищої освіти необхідно реалізувати гуманістичні функції фізичної культури і спорту та їх вплив на особистість. Гуманістичні функції фізичної культури і спорту полягають в актуалізації того величезного культурного потенціалу, який несуть в собі спорт і фізкультурна діяльність та їх вплив на формування спортивної культури особистості: освітній потенціал, виховний, оздоровчий та розвиваючий. Для того щоб найбільш повно реалізувати гуманістичний потенціал фізичної культури і спорту, необхідно створити педагогічну систему фізкультурно-спортивної освіти студентів, спрямовану на формування спортивної культури особистості.

Список використаних джерел:

1. Б.А.Михайлов, А.Г.Ширяев, А.М.Леонтьюк; Журнал «Санкт-Петербургский университет»№29л;spbmag.nw.ru/2004/29/4.shtml
2. Реформа вищої професійної освіти, радикальні зміни. /Теорія та методика фізичного виховання/.-2011.-№4.С.30.
3. Панова Е.О. канд.дис., Содержание и организация физического воспитания студентов на основе приобщения к ценностному потенциалу физической культуры и спорта, М.-2012.- 212 с.

БОВДИР О.С.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра гуманітарно-природничих
дисциплін та соціології,
Приватне акціонерне товариство
«Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія
управління персоналом»,
Херсонський інститут,
м. Херсон

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

У статті подано інформацію про комунікативну культуру як необхідну складову та невід'ємний чинник формування сучасної особистості. Обґрунтовано важливість розвитку комунікативної культури у процесі професійної підготовки, бо вона є засобом самореалізації та забезпечення життєвого успіху, фактором самоствердження, способом досягнення мети в міжособистісних взаєминах та під час діяльності. Розкрито проблему формування комунікативної культури студентської молоді, зокрема юридичних спеціальностей, що набуває значної актуальності та потребує відповідної організації навчального процесу у ВНЗ України.

Ключові слова: комунікативна культура, методологічні засади спілкування, культура спілкування, особистісне утворення студента-юриста, культура поведінки студента-юриста.

В статье подана информация о коммуникативной культуре как необходимой составляющей и неотъемлемом факторе формирования современной личности. Обоснована важность развития коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки, потому что она является средством самореализации и обеспечения жизненного успеха, фактором самоутверждения, способом достижения цели в межличностных взаимоотношениях и в процессе деятельности. Раскрыта проблема формирования коммуникативной культуры студенческой молодежи, в частности юридических

специальностей, что приобретает значительную актуальность и нуждается в соответствующей организации учебного процесса в ВУЗах Украины.

Ключевые слова: коммуникативная культура, методологические принципы общения, культура общения, личностное образование студента-юриста, культура поведения студента-юриста.

The article gives an information about the communication standards as a necessary constituent element and integral factor of modern personality formation. Importance of communication standards in the course of vocational training is proved. It is a means of personal fulfilment and life success, self-fulfilment factor, way to achievement of an objective in interpersonal relations and in the process of activity. The problem of student's communication standards formation, particularly of legal profession is scrutinized. It emerges full blown and requires relevant organization of teaching situation in higher educational establishments of Ukraine. Lookback analysis of philosophical and pedagogical views on the issue is made. Derivation of a problem raised in the article is outlined and focused on methodological aspects of mentioned activity. It is emphasized that communication standards of law student falls into a category of priority areas of vocational training for would-be lawyers.

Key words: communication standards, methodological basis of communication, communicational culture, personality formation of law student, cultural behavior of law student.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві зростання значення й ролі комунікації спричиняється як науково-технічним прогресом, так і інтеграцією різних видів та форм існуючих культур світу. Звідси особистісна комунікативна культура є необхідною умовою та невід'ємним чинником формування сучасної людини, засобом самореалізації та забезпечення її життєвого успіху, фактором самоствердження, способом досягнення мети в міжособистісних взаєминах та в професійній діяльності.

Комунікативна культура як складова суспільства та характеристика особистості відіграє провідну роль й у професійній діяльності спеціаліста юридичного профілю. Тому нині існуюча практика професійної підготовки правознавців має приділяти особливу увагу оволодінню студентами системою відповідних комунікативних знань, умінь і навичок.

Основи навчання культури спілкування відображаються у роботах вітчизняних педагогів М.Драгоманова, П.Могили, А.Макаренка, І.Огієнка, Ф.Прокоповича, С.Русової, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Я.Чепіги, С.Шацького, В.Ясинецького.

Проблемами професійного спілкування спеціалістів займалися такі науковці як Б. Ананьєв, А. Беляєва, М. Каган, Б. Ломов, Л. Міщик, В. М'ясіщев, а на сучасному етапі вказана проблема піднімається у працях таких українських та російських авторів, як А.Ануфрієв, А. Бодальова, Л. Орбан-Лембрик, А. Прутченкова, Г.Сагач, В. Семиченко, А. Столяренко, В. Тернопільської та інші.

Вирішення завдань формування комунікативної культури висвітлювали такі вчені, як М. Богданова, М. Василенко, О.Гаврилюк, С.Гончаренко, В. Медведєва, І.Тимченко.

Удосконаленню професійної підготовки юристів приділяють постійну увагу науковці Т. Анісімова, М. Ануфрієв, Ю. Ірхін, М. Курко, А. Бражникова, які обґрунтовують вимоги до особистості юриста різних галузей права (спеціальностей) та пропонують сучасні підходи для підвищення рівня їх фахової компетентності.

Питаннями формування комунікативної культури фахівців правоохоронної діяльності та інших збройних формувань займалися В. Барковський (у майбутніх працівників кримінальної міліції), М. Ісаєнко (формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС), С. Козак (розвиток іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту) та ін. Вчені приходять до висновку, що будь-яка галузь людської життєдіяльності вимагає у процесі підготовки фахівців врахування багатьох аспектів міжособистісної взаємодії, і в першу чергу комунікативних якостей особистості майбутнього офіцера-правоохоронця.

На цей час проблема формування комунікативної культури студентської молоді, зокрема юридичних спеціальностей, набуває значної актуальності та потребує відповідної організації навчального процесу ВНЗ України. У зв'язку з цим ми зупинимось на методологічних аспектах проведення такої роботи, адже культура спілкування студента-юриста входить у розряд пріоритетних напрямків професійної підготовки майбутніх правознавців.

Метою статті є обґрунтування теоретичних підходів до формування комунікативної культури студентів-юристів та здійснення ретроспективного аналізу філософських та педагогічних поглядів.

Виклад основного матеріалу. Важливим у розвитку професіоналізму майбутнього юриста є формування важливої його складової – комунікативної культури. Комунікативна культура майбутнього юриста як система його соціально-ціннісних орієнтацій має деякі нестійкі ознаки, пов'язані з загальною характеристикою професії юриста [1]. Форми спілкування, які відображають

рівень професійної культури студента-юриста і зумовлені його віковими, психологічними особливостями, досвідом фахової правової роботи (юридичної практики), є досить рухливими і динамічними. Вони вимагають постійного творчого підходу майбутнього юриста до вибору способів спілкування.

Зважаючи на необхідність удосконалення в сучасних умовах механізму формування комунікативної культури майбутніх працівників юридичної галузі, вважаємо за доцільне зупинитися на вибогах такої діяльності та окреслити важливі теоретичні підходи.

Мова (спілкування) виступала потужним засобом передавання досвіду з покоління в покоління ще з самого початку людської цивілізації. Так, в умовах цивілізацій Древнього Сходу розвивали комунікативні здібності особистості за допомогою бесід вчителя з учнями, прийому діалогу-суперечки не тільки з вчителем чи іншими учнями, а й з уявним об'єктом, також випускники повинні були вміти виносити розумні обґрунтовані судження [2; с.22-23].

У Древній Греції ідеалом виховання (IX–VIII ст. до н.е.), за словами Гомера, були герої, які характеризувалися красномовністю та володіли письмом. У зв'язку з малою кількістю книг знання учнями засвоювалися на слух з голосу вчителя, так само як і вчилися читати вголос, учні Афін постійно змагалися у словесних суперечках (метод навчання і виховання), запрошувались для читання лекцій відомі популярні політики або філософи. Наприклад, правило Піфагора (VI ст. до н.е.) «поважай закон» означало стриманість і небагатослівність, повагу до батьків. Філософ Демокріт (460-370 рр до н.е.) завданням виховання вбачав оволодіння трьома дарами: «добре мислити, добре говорити, добре робити»; софісти (Сократ, Ксенофонт, Платон та ін.) вважали своїм основним завданням викладання красномовства – риторики. За їхніми судженнями, оволодівши мистецтвом риторики, людина набуває уміння завойовувати на свій бік думку більшості, тобто вгадує зміст загального блага. Зокрема, Сократ широко практикував діалектичну суперечку (сократівський метод), яка підводила до істини через продумані наставником питання. Тому представники цього напрямку філософії розширили програму освітньої підготовки за рахунок навчання учнів мистецтву вести суперечку (риториці). Програма граматичної школи (III–I ст. до н.е.) теж передбачала навчання правильно говорити, писати і читати. В програмі школи стоїків (засновник Зенон (335-262 рр до н.е.) риторика вивчалась разом з логікою, а також діалектика (під нею розумілася наука правильно вести суперечку за допомогою роздумів у виді запитань і відповідей). Вершиною освіти Квінтіліан вважав мистецтво оратора («поетами народжуються, а ораторами стають»). Досягти такого високого результату він пропонував з допомогою визначеної системи навчання (домашнє навчання – обирати годувальницю з правильною вимовою та ерудовану, починати навчання з іноземної мови для легшого

засвоєння рідної, застосовувати методи заохочення). На думку філософа, мистецтво оратора вимагає знань з багатьох наук, тому основним предметом в риторичних школах була риторика, під якою розумілося «мистецтво красномовства» [2; с.22-23].

Після розпаду Римської імперії у Візантії були популярні змагання учнів з риторики, організовувались дискусії, вчилися цитували по пам'яті, складали перекази, коментарі, описи, імпровізації. У Константинополі у вищій школі – Магнавра (Золота палата) перевагу почали віддавати юридичній освіті, під час якої заняття проводилось у формі публічних диспутів.

В епоху Відродження і реформації ідеї формування навичок вишуканого красномовства були провідними. Поширеними в гімназіях, граматичних (публічних) школах коледжах були такі форми і методи навчання розмовної практики як монологи, діалоги, диспути, змагання (пар, груп, молодших і старших класів, старост і «декуріонів»), театральні вистави, які сприяли формування культури спілкування та естетичному розвитку [2; с.141-142, 163].

Просвітители надавали великого значення культурі спілкування, зовнішньому вияву думок і почуттів людини, її вмінню налагоджувати взаємовідносини з іншими. Зокрема, Я. Коменський рекомендує педагогам скласти правила поведінки і суворо стежити за тим, щоб учні скромно спілкувалися [2; с.203].

Ідеї вченого лягли в основу формування культури спілкування особистості загалом, і студента-юриста зокрема.

Формуванню навичок комунікації надавали великого значення й провідні педагоги, зокрема К. Ушинський вбачав одвічний соціальний потяг людини – потреба у спілкуванні й здатності взаємного морально-вольового впливу один на одного. А. Макаренко комунікативну культуру педагогів убачав у вмінні висловлювати одну й ту саму педагогічну вимогу кількома інтонаціями відповідно до ситуації, вмінні читати на обличчях вихованців їхні внутрішні стани, керувати своєю мімікою, жестами, поведінкою, вмінні грати в дитячому колективі, сказати так, щоб у слові педагога відчували його волю, культуру, особистість. Спілкування з іншими людьми, вплив на думки і волю вихованців, їхні погляди, бачення людського світу визначає, на думку В. Сухомлинського, якою стане людина у майбутньому [2; с.422].

Вищевикладений аналіз дає підстави стверджувати те, що розвиток культури спілкування був і залишається важливою проблемою, яку піднімають науковці. Нагальною є розв'язання її і під час підготовки студентів-юристів.

Комунікативна культура майбутнього юриста – це соціально значуща характеристика його фахових здібностей, вміння здійснювати свої взаємовідносини з іншими студентами (товаришами) та викладачами ВНЗ, іншими

людьми (клієнтами), здатність та вміння сприймати, розуміти, засвоювати зміст думки, почуттів, намагань у процесі вирішення передбачуваних навчально-виховним процесом конкретних завдань підготовки фахівця. Комунікативна культура формується на основі певних умов здійснення педагогічних технологій у ВНЗ, вибирає в себе її особливості, базується на них, виступає важливою складовою частиною, засобом діяльності студента. Комунікативна культура є показником використання способів спілкування студента, за допомогою яких він вирішує завдання та проблеми професійного навчання, значущих принципів життєдіяльності. Чим ширший діапазон прийомів і засобів спілкування, який застосовує студент, тим більш високим є рівень його комунікаційної культури. Таким чином, комунікативну культуру варто розглядати як вміння досягати поставленої мети у професійній підготовці в усіх можливих взаємовідносинах.

Формування комунікативних умінь, навичок та організацію практичної діяльності, спрямованих на побудову ефективної моделі професійної діяльності юриста передбачає компонент досвіду. Цієї точки зору дотримується В.Тернопільська, яка вважає, що практичний компонент соціально-комунікативної культури особистості репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі соціально-значущих норм, правил, соціальну активність [6].

У контексті соціального життя, за визначенням С. Гончаренка, комунікативна культура як складова культури поведінки є важливою стороною морального обличчя людини: людина з дитинства повинна привчатися вести себе так, щоб з нею було зручно і приємно спілкуватися і в родині, і в діловій обстановці, в тому чи іншому громадському місці [3, с.182]. Важливим проявом рівня культури людини виступає її вміння спілкуватися з колегами, друзями, знайомими і незнайомими людьми в різноманітних ситуаціях.

І.Тимченко визначає комунікативну культуру майбутнього спеціаліста як систему поглядів і дій, котрі служать індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми [5]. Виходячи з оновленого розуміння комунікативної культури майбутнього спеціаліста, автор виділяє в її складі два головних компоненти – мовленнєву культуру і культуру спілкування. *Мовленнєва культура* є інструментом самореалізації особистості в контактах з іншими людьми, а *культура спілкування* – це набір стратегій поведінки, які накопичені попереднім досвідом спілкування та використовуються індивідом для досягнення зазначених цілей під час спілкування. Як зазначає О.Падалка, спілкування – процес безпосередніх взаємовідносин, звертання однієї людини до іншої. Види діяльності, які виконуються особистістю утворюють різноманітні форми та способи спілкування. В цьому випадку спілкування виступає як засіб реалізації діяльності та як її неодмінна умова. У спілкуванні досягається взаємо-

розуміння та узгодженість поведінки, вчинків, тобто формуються риси характеру особистості як суб'єкта праці та пізнання [4, с. 236].

Отже, кожен спеціаліст юридичної галузі має володіти високим рівнем культури спілкування та культурою поведінки, що забезпечить йому професійне виконання своїх обов'язків.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що на всіх етапах розвитку людської цивілізації питанням формування комунікативних якостей підростаючого покоління приділялась належна увага.

Висновки. На жаль, у даній статті ми не можемо розкрити всі теоретичні підходи, до піднятої нами проблеми, тому систематизувавши погляди підсумуємо, що під комунікативною культурою юриста слід розуміти стійкі толерантні зв'язки між фахівцем і громадянами, основою яких є духовна потреба в морально-психологічному взаєморозумінні.

Висвітлено проблему формування комунікативної культури студентської молоді, зокрема юридичних спеціальностей, що набуває значної актуальності та потребує відповідної організації навчального процесу у ВНЗ України.

Підвищення рівня комунікативної культури у стосунках, прагнення й уміння зрозуміти клієнта, організувати діяльність та взаємодію з іншими людьми сприяють розвитку в правознавця таких якостей, як небайдужість, прагнення до взаємодопомоги, готовність поставити себе на місце іншого.

А розвиток цього особистісного утворення студентів юридичних ВНЗ слід засновувати на міцних моральних принципах, громадянській відповідальності, загальноприйнятих духовних цінностях, засвоєння духовного багатства вітчизняної і світової культури.

Перспективи дослідження. Подальшого дослідження вимагають питання змістовного уточнення впливу комунікативних задатків та здібностей на результати розвитку комунікативної культури студентів у процесі юридичної освіти.

Список використаних джерел:

1. Анисимова Т. И. Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе [Текст] : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анисимова Тамара Ивановна. — Казань, 2003. — 202 с.
2. Джуринский А.Н. История педагогики /Александр Наумович Джуринский: учеб. пособие для студ. педвузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 432с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст] : довідкове видання / Семен Устинович Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Падалка О. С. Педагогічні технології [Текст] : навчальний посібник для вузів / Олег Семенович Падалка, Андрій Сергійович Нісімчук, Іван

Олександрович Смолянчук, Олександр Тихонович Шпак. – К.: «Українська енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 1995. – 254 с.

5. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тимченко Ірина Ігорівна. – Х., 2001. – 20 с.

6. Теорія рис Р.-Б.Кеттела [Текст] // І. М. Галян Психодіагностика: навч. посіб. – К. : Академвидав, 2009. – 464 с.

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, кафедра управления
сестринской деятельностью, РУДН,
Москва, Россия

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, профессор, кафедра
психологии развития МПГУ,
Москва, Россия

РАДЫШ И.В.,

доктор медицинских наук,
профессор, заведующий
кафедрой управления сестринской
деятельностью, РУДН,
Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В «ТРЕТЬЕМ ВОЗРАСТЕ» НА ЗДОРОВЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена анализу проблемы старения и социальной активности в пожилом возрасте. В статье анализируются результаты исследования, посвященного проверке гипотезы о том, что активация когнитивных познавательных процессов в результате обучения приводит к улучшению психологического и соматического здоровья и благополучия пожилых, а также к росту уровня субъективного благополучия пожилых.

Ключевые слова: процесс старения, третий возраст, интеллектуальная активность в пожилом возрасте, социальные контакты, психологическое здоровье и благополучие пожилых.

Статья присвячена аналізу проблеми старіння і соціальної активності в літньому віці. У статті аналізуються результати дослідження, присвяченого перевірці гіпотези про те, що активація когнітивних пізнавальних процесів в результаті навчання призводить до поліпшення психологічного і соматичного здоров'я, а також зростання рівня суб'єктивного

благополуччя літніх.

Ключові слова: процес старіння, третій вік, інтелектуальна активність в літньому віці, соціальні контакти, психологічне здоров'я і благополуччя літніх.

The problems of aging and social activity are discussed in the article. The results of study verifying hypothesis that activation of cognitive processes by learning new material results in increase of psychological and somatic health and the level of subjective well-being of elderly age as well are analyzed.

Key words: aging, third age, intellectual activity in elderly age, cosial social contacts, psychological health and well-being of elderly persons.

Рост доли пожилого населения в России, который наблюдается в последние годы, а также сокращение рождаемости, обуславливает актуальность проблемы старения населения [6]. В связи с этим вопрос о качестве жизни этой категории населения стоит чрезвычайно остро. Качество жизни включает в себя как объективные, так и субъективные оценки. Поэтому необходимо учитывать как объективные показатели здоровья, влияющие на качество жизни, так и субъективную удовлетворенность качеством жизни самой личностью [5].

Субъективное ощущение благополучия проявляется в ощущении удовлетворенности жизнью, в переживании положительных эмоций, которые преобладают над отрицательными. Оно связано с возможностью достижения поставленных целей и удовлетворения своих желаний.

С выходом на пенсию у большинства людей меняется социальный статус, что часто проявляется в снижении социальной активности. У пенсионеров появляется больше свободного времени, которое они не всегда расходуют рационально. Многие свой выход на пенсию воспринимают как потерю своей «социальной нужности и полезности». Для успешной социальной адаптации пенсионерам необходимо найти применение своей активности. Одним из направлений проявления творческой активности пожилых людей является возможность получения образования после выхода на пенсию. К тому же активация познавательных процессов в этом возрасте способствуют длительности сохранности интеллекта [3,4].

Концепция непрерывного образования базируется на принципах возможности получения образования в течение всей жизни, включая пожилой возраст. Социальная функция образования заключается в предоставлении

возможности любому члену общества развить свой интеллектуальный и творческий потенциал. В современной России уровень образовательной активности пожилых людей к сожалению не высок.

Во многих европейских странах образование пожилых осуществляется в соответствии с законом об образовании взрослых. Существуют университеты третьего возраста, предлагающие образовательные программы для пожилых людей. Понятие «третий возраст» было предложено Питером Леслеттом, одним из учредителей Открытого университета и Университета третьего возраста. Он выделил период в жизни человека между средним возрастом и смертью, когда человек освобождается от обязательств перед детьми и обществом и может потратить свое свободное время на самореализацию [1, 2].

В европейских странах уже разработана и успешно осуществляется эффективная стратегия интеграции всех групп населения в образовательный процесс. Возможность получения образования после выхода на пенсию способствует лучшей социальной адаптации пожилых, расширению их социальных контактов и преодолению социального отчуждения.

В современной России не достаточно разработаны механизмы сбора и анализа информации о существующем социальном запросе на образование людей третьего возраста, а также о его эффективности. Серьезным препятствием для развития этого направления образования в России сегодня является несовершенство законодательной и нормативно-правовой базы. Очевидно, что необходимо разрабатывать такие механизмы, а также различные программы, направленные на социальную адаптацию пенсионеров.

В нашем исследовании, которое проводилось в 2014 г. изучалось влияние различных видов активности на субъективные показатели и о роли объективных показателей в психологическом благополучии. Всего в исследовании приняли участие 123 человека, из них 86 женщин и 37 мужчин.

Все респонденты были пенсионного возраста (женщины после 55 лет, а мужчины после 60), средний возраст и мужчин и женщин был примерно одинаков и составлял 66,1 лет для женщин и 65,7 лет для мужчин. Женщин в исследовании было больше – 70% и только 30% мужчин, что соответствует статистическому дисбалансу между числом мужчин и женщин этого возраста в России [7]. Все респонденты на момент проведения исследования проживали в Москве не менее 20 лет. Все имеют высшее образование.

В нашем исследовании был сделан сравнительный анализ 3-х групп:

1 группа – работающие пенсионеры (47 человек: 29 женщин и 18 мужчин);

2 группа – не работающие пенсионеры (37 человек: 26 женщины и 11 мужчины);

3 группа – пенсионеры, обучающиеся по разным образовательным программам: «Практическая психология», «Английский для бабушек или как помочь внукам изучать язык», «Компьютерная грамотность для пенсионеров», «Гимнастика для души и тела» курсы компьютерной грамотности, танцы, песни, английский (в общей сложности 39 человек: 31 женщина и 8 мужчин).

Исследование проводилось с использованием следующих методик: «Шкалы удовлетворенности жизнью», «Шкалы субъективного благополучия», «Индекса здоровья», а также разработанной нами «Анкеты объективного состояния здоровья». Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе исследования был проведен опрос на тему: «Здоровье и психологическое благополучие». Данный опрос проводился с целью сбора социологической информации и изучения структуры представлений о здоровье. Нашим респондентам были заданы следующие открытые вопросы:

Здоровье – это (необходимо написать 5 ассоциаций – писать первое, что придет в голову).

Болезнь это (5 ассоциаций – писать первое, что придет в голову).

Для того, чтобы сохранить здоровье ...

Для того, чтобы не болеть я ...

Субъективное жизненное благополучие измерялось с помощью «Шкалы удовлетворенности жизнью» – Satisfaction With Life Scale (SWLS) (Ed Diener, Robert A. Emmons, Randy J. Larsem, and Sharon Griffin). Эта шкала разработана авторами в 1985 году [9]. В 2003 году она была переведена на русский язык и апробирована Д.А. Леонтьевым, и позднее использовалась в ряде исследований в МГУ [8]. В том числе с использованием данной методики проводился сравнительный анализ удовлетворенности американцев и русских.

Шкала удовлетворенности жизнью измеряет когнитивную оценку соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям индивида. Мы проверили ее психометрические характеристики с учетом выборки респондентов пожилого возраста, так как в предыдущих исследованиях принимали участие на молодые люди. Шкала обладает достаточно высокими психометрическими характеристиками и тесно связана с объективными показателями успешности жизни индивида. Дополнительно, для диагностики субъективного здоровья использовался опросник Соколовой М.В. «Шкала субъективного благополучия».

Субъективная оценка своего здоровья оценивалась по 7-ми бальной шкале от 1 до 7 баллов, где 1 балл означал «очень болен», а 7 баллов – «полностью здоров». Также были разные промежуточные варианты: 2 – «болен», 3 – «скорее болен, чем здоров», 4 – «в данный момент жалоб нет», 5 – «скорее

здоров», 6 - «здоров». Нашим респондентов предлагалось при помощи обыкновенной линейки разделить от резок на 7 равных частей, а потом отметить на этом отрезке ту цифру которая по их мнению соответствует их представлению о собственном здоровье.

Объективное состояние здоровья оценивалось при помощи «Анкеты объективного состояния здоровья» разработанной нами. Эта анкета позволяет оценить разные аспекты жизнедеятельности человека, которые, однако, оказывают непосредственное влияние на его психологическое благополучие и здоровье. Состоит она из четырех разделов (Раздел 1. *Объективное состояние здоровья*; Раздел 2. *Социальные контакты и социальная поддержка*; Раздел В. *Здоровье сберегающее поведение*; Раздел Г. *Установки относительно здоровья*), которые в свою очередь состоят из ряда подразделов.

Статистические характеристики степени удовлетворенности жизнью представлены в таблице 1.

Сравнительный анализ с помощью критерия множественных сравнений Краскела-Уоллиса показал, что существует статистически значимая разница в

Таблица 1

Статистические характеристики степени удовлетворенности жизнью в различных группах пенсионеров

<i>Группы пенсионеров</i>	<i>Общее число респондентов</i>	<i>Среднее</i>	<i>Медиана</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Работающие	47	22,3404	22,0	1,71028
Не работающие	37	16,9189	17,0	1,46018
Занятые в образовательных программах	39	29,7692	30,0	2,69953
<i>Итого</i>	123	23,065	22,0	5,47983

степени удовлетворенности жизнью у пенсионеров из различных групп (Test statistic = 108,364 P-Value = 0,0). Графически полученные результаты представлены на рис. 1.

Из рисунка видно, что в наибольшей степени удовлетворены жизнью те пенсионеры, которые заняты в различных образовательных программах, а наименее удовлетворенными являются не работающие пенсионеры. Следовательно, мы можем сделать вывод, что получение образования в третьем возрасте способствует ощущению удовлетворенности жизнью.

Данные, полученные по «Шкале субъективного благополучия», пред-

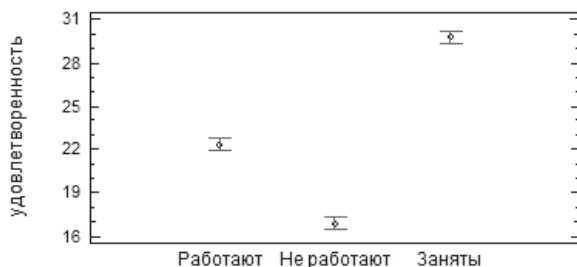


Рис. 1. Сравнительный анализ средних значений показателей удовлетворенности жизнью в различных группах пенсионеров

ставлены в таблице 2.

Сравнительный анализ с помощью критерия множественных сравнений Краскела-Уоллиса показал, что существует статистически значимая разница в

Таблица 2

Статистические характеристики субъективного благополучия в различных группах пенсионеров

Группы пенсионеров	Общее число респондентов	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение
Работающие	47	76,6596	76,0	4,72402
Не работающие	37	58,1622	58,0	2,66159
Занятые в образовательных программах	39	78,1538	80,0	8,13226
Итого	123	71,5691	72,0	10,4623

оценках собственного благополучия у представителей различных групп респондентов (Test statistic = 77,7285, P-Value = 0,0). Графически полученные результаты представлены на рисунке 2.

Анализ полученных результатов показывает, что работающие и занятые в различных образовательных программах пенсионеры высоко оценивают степень своего благополучия, при этом не работающие пенсионеры оценивают степень своего субъективного благополучия ниже всех других групп пенсионеров. Выше всех свое субъективное благополучие оценили те пенсионеры, которые обучаются по разным программам. Следовательно, их состояние психологического здоровья лучше, чем в других группах пенсионеров.

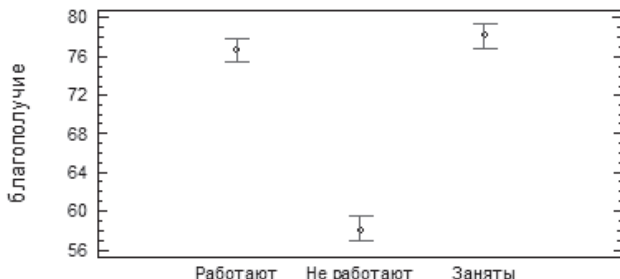


Рис. 2. Сравнительный анализ средних значений показателей субъективного благополучия в различных группах пенсионеров

Статистические данные по субъективной оценке своего здоровья, полученные в результате анализа, представлены в таблице 3. Наши респонденты оценивали состояние своего здоровья по 7-ми бальной шкале.

Работающие пенсионеры чаще всего выбирали ответ «скорее здоров». Не работающие пенсионеры чаще всего отвечали, что они «скорее больны, чем здоровы». Пенсионеры, которые обучаются по различным программам, чаще всего выбирали ответ «здоров».

Полученные результаты показывают, что пенсионеры, обучающиеся по разным программам, также субъективно чувствуют себя здоровее всех дру-

Таблица 3

Статистические характеристики субъективной оценки своего здоровья пенсионерами из различных групп

Группы пенсионеров	Общее число респондентов	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Наиболее частый ответ
Работающие	47	5,23404	5,0	0,839585	Скорее здоров
Не работающие	37	2,89189	3,0	0,87508	Скорее болен, чем здоров
Занятые в образовательных программах	39	5,64103	6,0	1,11183	Здоров
Итого	123	4,65854	5,0	1,50316	

гих пенсионеров. Хуже всех оценивают состояние своего здоровья те пенсионеры, которые не работают и не учатся. Очевидно, что низкая социальная

активность оказывает влияние на субъективную оценку собственного здоровья. Если работающие пенсионеры считают, что они «скорее здоровы, чем больны», то не работающие считают себя «скорее больными».

Сравнительный анализ с помощью критерия множественных сравнений Краскела-Уоллиса показал, что существует статистически значимая разница в оценках собственного здоровья у представителей различных групп респондентов (Test statistic = 70,8515 P-Value = 0,0). Графически полученные результаты представлены на рис. 3.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что наиболее высоко оценивают состояние своего здоровья пенсионеры, включенные в

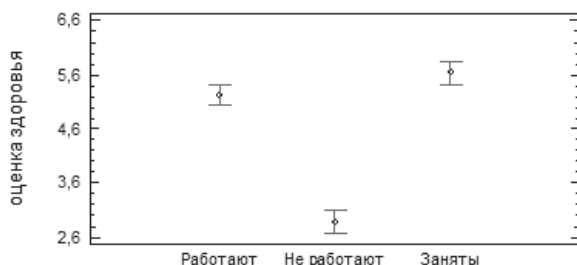


Рис. 3. Сравнительный анализ средних значений показателей субъективных оценок здоровья в различных группах пенсионеров

разные виды активности, несколько ниже – работающие пенсионеры. Что касается не работающих пенсионеров – то они оценивают себя как наиболее больных.

Нами также были проанализированы данные, полученные по методике «Индекс здоровья». Статистические характеристики индекса здоровья в разных группах пенсионеров представлены в таблице 4.

Необходимо обратить внимание на то, что практически во всех групп полученные объективные показатели здоровья показывают, что всем нашим респондентам необходимо заботиться о своем здоровье – это следует из анализа показателя по моде – наиболее часто встречающемуся показателю.

Сравнительный анализ с помощью критерия множественных сравнений Краскела-Уоллиса показал, что существует статистически значимая разница в индексе здоровья – объективном показателе здоровья у пенсионеров из различных групп (Test statistic = 8,23279 P-Value = 0,0163032). Графически полученные результаты представлены на рис. 4.

Анализ полученных результатов показывает, что наиболее нездоровыми (более больными), по объективным показателям, являются не работающие

Таблиця 4

Статистические характеристики индекса здоровья в различных группах пенсионеров

Группы пенсионеров	Общее число респондентов	Среднее	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Показатели по Моде
Работающие	47	2,80851	3,0	3,0	1,11586	Необходима забота о здоровье без ограничения активности
Не работающие	37	3,56757	3,0	3,0	0,728032	Необходима забота о здоровье без ограничения активности
Занятые в образовательных программах	39	3,15385	3,0	3,0	0,812354	Необходима забота о здоровье без ограничения активности
Итого	123	3,14634	3,0	3,0	0,963965	

пенсии, это результат полученный по отношению к работающим пенсионерам. Значимых различий между не работающими пенсионерами и занятыми в разных формах другой активности не выявлено.

Корреляционный анализ показал, что ни в одной группе нет статистически значимой корреляционной связи между объективными показателями здоровья и его субъективной оценкой.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы выяснили, что объективное здоровье и субъективное не связаны между собой, следовательно можно способствовать росту субъективной оценки здоровья с целью повышения уровня психологического благополучия. Также полученные

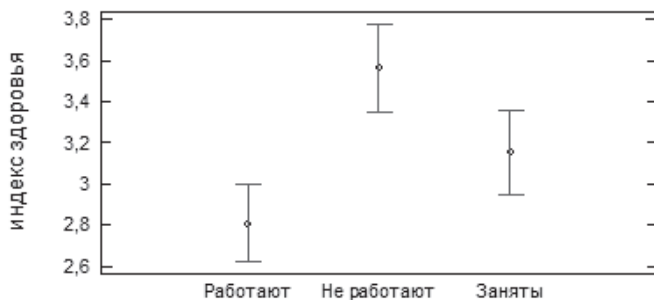


Рис. 4. Сравнительный анализ индекса здоровья – объективного показателя здоровья у разных групп пенсионеров

результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что активация когнитивных познавательных процессов в результате обучения приводит к улучшению психологического и соматического здоровья и благополучия пожилых, а также к росту уровня субъективного благополучия пожилых.

Список використаних джерел:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В. Психологические особенности обучения лиц «третьего возраста» // Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика: Материалы Международной научно- практической конференции Вереск II. Москва, 9–11 июня 2014 г. М.: Левь, 2014, С. 13-15.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Хворова Е.М. Педагогическая поддержка людей «третьего возраста» // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы VII Международной научно-практической конференции Россия, Москва, РУДН, 2014. С.486-490.
3. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Особенности протекания познавательных процессов у лиц «третьего возраста» // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 44-46.
4. Беловол Е.В., Шурупова Е.Ю. Особенности проявления когнитивных стилей у лиц третьего возраста // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 40-43.
5. Бойко З.В. Отношение к пожилым и качество жизни в разных культурах: теоретический обзор // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 24-25 апреля 2014 г. – М.: РУДН, 2014. С. 48-51.
6. Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В. Эйджизм как психологическая проблема XXI века // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 4 до Вип. 31, Том І(9): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”, Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 120-124.
7. Статистический бюллетень. М., 2010.
8. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Аprobация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // В кн.: Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, 2008.
9. Randy J. Larsen and Michael Eid. Ed Diener and the Science of Subjective Well-Being. The Science of Subjective Well-Being edited by Michael Eid and Randy J. Larsen. New York. 2008.

БРИЖАТА І.Г.,
старший викладач,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ (НАПРЯМ ХУДОЖНЬОЇ ПІДГОТОВКИ)

У статті висвітлюється сутність дидактичних умов, за допомогою яких набуває результативності процес формування предметних компетентностей студентів факультету мистецтв (художньо-графічне відділення). Стверджується, що застосування визначених дидактичних умов позитивно вплине на якість фахової підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: предметні компетентності, дидактичні умови, фахова підготовка, взаємодія мистецтв.

В статье освещается сущность дидактических условий, при помощи которых приобретает результативность процесс формирования предметных компетентностей студентов факультета искусств (художественно-графическое отделение). Утверждается, что использование данных дидактических условий позитивно влияет на качество профессиональной подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: предметные компетентности, дидактические условия, профессиональная подготовка, взаимодействие искусств.

The article reveals the essence of teaching conditions in which performance takes the formation of subject competence of students of the Faculty of Arts (Art-graphic department). It is alleged that the use of certain instructional conditions elapsed positively on the quality of professional training of future teachers.

Key words: substantive expertise, teaching conditions, training, interaction arts.

Інтеграція вітчизняної освіти до зони європейського освітнього простору висуває на перший план проблему формування компетентного фахівця, здатного у майбутній професійній діяльності реалізувати інтелектуально-творчий, особистісний потенціал. Компетентнісна парадигма вищої освіти на українських теренах затвердилася завдяки працям Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С.Сисоєвої. Предметне поле формування компетентностей сучасного студента вищого навчального закладу окреслене роботами Є.Бондаревської, Л. Засеєвої, І. Зимньої, А. Хуторського. Низка науково-педагогічних досліджень присвячена формуванню різноманітних компетентностей студентів: М. Вачевський, Ю. Ємельянова, С. Козак, І. Мегалова, О. Пахомова, О. Прозорова, О. Семенов, А. Трофименко, Е. Соловйова, О. Усик та інші дослідники створюють компетентнісну основу підготовки кваліфікованих фахівців різних царин, зокрема, – у галузі підготовки спеціалістів педагогічної сфери.

Водночас, варто зауважити, що у низці різноманітних компетентностей сучасних студентів, таких, як комунікативна, інформаційна, соціокультурна, міжкультурна, громадянська, ціннісна та інші практично не відбивається спектр компетентностей, пов'язаних з предметними особливостями фахової підготовки студентів факультету мистецтв, зокрема – художньо-графічного відділення. Окремі дисертаційні дослідження присвячені формуванню поліхудожньої компетентності студентів-майбутніх учителів образотворчого мистецтва (Г. Єрмоленко, Т.Ковальова), розвитку та становленню особистості майбутнього вчителя мистецтв (В. Баннікова, Т. Орлов, І. Риданова). Та власне предметні компетентності студентів є мало дослідженими у спектрі професійного становлення майбутнього педагога-фахівця. Між тим, цикл предметоорієнтованих дисциплін, які вивчають студенти факультету мистецтв (художньо-графічне відділення), таких, як «Живопис», «Рисунок», повинен сприяти не лише засвоєнню загальних мистецьких знань, становленню художніх умінь та навичок, а й формувати майбутнього педагога як компетентного фахівця в обраній галузі. Тож *метою* цієї статті є *окреслення кола дидактичних умов, які сприяють формуванню предметних компетентностей сучасних студентів факультету мистецтв (художньо-графічне відділення).*

Науковці та викладачі-практики (С. Ніколаєнко [7]) до очевидних здобутків вітчизняної школи відносять фундаментальність, гуманізацію, системність і дієвість навчально-виховного процесу [7, с.24-25]: наголос робиться на тому, що пріоритетним для системи вищої освіти є формування культури особистості на засадах інтеграції компетентності та духовності професіонала. Предметні компетентності тлумачаться як різновид спеціальних компетенцій майбутнього фахівця. До першого ступеня формування предметних компетентностей належать:

- здатність демонструвати знання основ та історії певної навчальної дисципліни;
- здатність логічно та послідовно викладати засвоєні знання;
- здатність вникати в контекст нової інформації (для нашого дослідження мистецькознавчої, культурологічної інформації) та надавати власні оцінні судження;
- уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;
- здатність розуміти та використовувати методи критичного аналізу;
- здатність правильно використовувати методи дослідження в обраній галузі;
- здатність оцінювати якість досліджень (робіт) в певній предметній галузі;
- здатність розуміти, зіставляти результати спостережень та емпіричних фактів [4].

Предметні компетентності другого рівня пов'язуються зі знанням новітніх теорій та їх основних інтерпретацій, умінням критично відстежити й осмислити розвиток теорії та практики у взаємозв'язку проявів, оперувати методами незалежного дослідження і вмінням пояснювати його результати на більш високому науковому рівні, бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної області (наприклад, у рамках кваліфікаційної, творчої роботи), демонструвати оригінальність та творчий підхід.

Предметні компетентності студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки) тлумачаться нами як інтегровано-цілісна властивість, що характеризується професійно-педагогічною метою та пізнавально-мистецькими мотивами, наявністю стійкої системи спеціальних фахових знань, відповідних умінь та навичок, мистецькими здібностями та педагогічною спрямованістю, які необхідні для виконання у майбутньому професійно-педагогічної, творчої діяльності на максимально можливому ступені досконалості.

Дидактичні умови формування предметних компетентностей студентів розглядаються як певне синкретичне середовище, яке спонукає студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності до формування складників предметних компетентностей як першого, так і другого рівнів. У зв'язку з тим, що предметні компетентності сучасних студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки) є складним, багатшаровим явищем, вважаємо доцільним виокремити п'ять дидактичних умов формування цієї складної властивості:

1. активація механізмів розвитку понятійного мислення шляхом органічного поєднання теоретичної та практичної складових навчальної діяльності студентів факультету мистецтв (напряму художньої підго-

- товки);
2. оптимізація предметно-художньої підготовки студентів шляхом застосування пізнавально-творчих завдань поліхудожнього спрямування у ході вивчення навчальних курсів «Живопис», «Рисунок»;
 3. впровадження в процес професійної художньої підготовки студентів елементів змагальності шляхом застосування індивідуалізованих творчих завдань за вибором;
 4. підсилення дії механізмів предметно-дидактичної та предметно-творчої адаптації студентів;
 5. здійснення своєчасного моніторингу успішності формування предметних компетентностей студентів та корекції ходу формування цієї складної властивості.

Розглянемо зміст окремих дидактичних умов формування предметних компетентностей студентів факультету мистецтв та акцентуємо увагу на взаємозв'язках і взаємозалежностях, які повинні набути чинності у ході практичної реалізації.

Активізація механізмів формування понятійного мислення шляхом органічного поєднання теоретичної та практичної складових навчальної діяльності студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки).

Аксіоматичним є твердження про те, що від сформованості навчальної діяльності залежить якість навчання. Саме ця виняткова роль навчальної діяльності зумовила появу великої кількості дидактичних робіт, присвячених формуванню навчальної діяльності, механізмам її функціонування, особливостям навчання різних груп суб'єктів навчального процесу, – від молодших школярів до студентів, магістрантів та навчання дорослих протягом життя. Вивченню навчальної діяльності студентів присвячені роботи Г. Александрова, С. Архангельського, І. Кобиляцького, С.Золотухіної, В. Лозової, В. Ляудіс, І. Прокопенка, В. Якуніна та інших. Більшість робіт, присвячених аналізу навчальної діяльності студентів, торкаються лише окремих її компонентів, вважає Є.Ізотова, не співвідносяться регуляційний, мотиваційний, власне діяльнісні аспекти, отримані результати містять певні протиріччя, що не дозволяє скласти цілісну картину [6]. На думку Н.Бордовської та А.Реана, навчальна діяльність студентів містить:

- оволодіння системою наукових знань та оперування ними в ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності;
- оволодіння мультисистемами узагальнених та часткових дій, прийомів (способів) навчальної роботи, шляхами їх переносу та (уміннями та навичками);
- розвиток мотивації учіння, закріплення мотивації учіння і пізнання як властивостей особистості, що реалізуються протягом життя (і після

- завершення навчання у вищому навчальному закладі);
- оволодіння способами управління власною навчальною діяльністю та власними психічними процесами (волею, емоціями) [3, с.87].

Специфічні особливості навчальної діяльності студента у вищому навчальному закладі та професійної діяльності спеціаліста зумовлені специфікою предметів, рушійних стимулів фахового становлення студентів, потреб та мотивів, засобів і способів здійснення, результатів, форм протікання. Перехід «предмета навчальної діяльності» в «предмет професійної діяльності» означає зміну типу діяльності. Між тим, в психолого-педагогічній літературі ситуація використання знань для розв'язання професійних задач часто трактується як певний рівень засвоєння цих знань, а також рівень вироблення умінь та навичок. На думку сучасних дослідників, найважливіший акт навчальної діяльності студента, що задає специфічні вимоги до особистості майбутнього фахівця, полягає в тому, що засвоєні під час навчальної діяльності знання, уміння й навички виступають у діяльності професійній вже не в якості предмета, на який спрямовується активність, а застосовуються як засіб розв'язання принципово інакших, аніж у навчанні, завдань і проблем. Феномен трансформації предмета навчальної діяльності в засіб діяльності професійної, на жаль, не є об'єктом спеціальних дидактичних досліджень. Та беззаперечним є той факт, що від органічного поєднання теоретичних і практичних складників навчальної діяльності студентів залежить якість фахової підготовки. Таке поєднання досягається у процесі формування понятійного мислення студентів. Відомо, що людина мислить поняттями й категоріями. Традиційно вважається, що для студентів факультету мистецтв пріоритетним є розвиток образного мислення і на цій основі – творчих здібностей. Та творчість високого ґатунку завжди спирається на міцний фундамент власне фахових понять і категорій. Тому активація механізмів розвитку понятійного мислення шляхом поєднання теоретичних і практичних складників навчальної діяльності – важлива дидактична умова формування предметних компетентностей майбутніх спеціалістів. Наприклад, у процесі вивчення орнаментального мистецтва практичним завданням і вправам передую навчальна інформація, в якій тлумачаться висхідні теоретичні поняття, такі, як орнамент та його елементи, типи орнаментальних композицій тощо. Для такого напрямку навчальної діяльності студентів попередня теоретична робота з навчальною інформацією є передумовою успішного виконання практичних та творчих завдань.

Оптимізація предметно-художньої підготовки студентів шляхом застосування пізнавально-творчих завдань поліхудожнього спрямування у ході вивчення навчальних курсів «Живопис», «Рисунок». Феномен оптимізації навчальної діяльності студентів, а відтак – і оптимізації фахової підготовки, – вважається дослідженим завдяки працям Ю. Бабанського, Ш. Ганеліна, М.

Данілова, Б. Єсіпова, І. Ільєсова, З.Калмикової, Ч. Куписевича, Б. Манжоса, А. Маркової, Г. Нойнера, В.Оконя, В. Онищука, М. Скаткіна, В. Сластьоніна. Дидактичним доробком цих учених послуговуються сучасні дидакти вищої школи. В «Українському педагогічному словнику» оптимізація процесу навчання тлумачиться як «вид управління навчальним процесом, що забезпечує оптимальне (найкраще, найдочільніше за даних умов) функціонування навчально-виховної системи. Оптимізація процесу навчання – вибір оптимального варіанта процесу навчання в конкретній педагогічній ситуації [5, с.239]. Основними критеріями оптимізації, на думку С.Гончаренка, є результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань; витрати часу й зусиль, які затрачені на їх досягнення. Українським ученим-дидактом визначено, що оптимізація включає: 1) формулювання мети і завдань навчання на кожен урок в школі чи іншу форму навчання в вузі; 2) відповідність змісту навчання меті та завданням; 3) вибір доцільного поєднання форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова) 4) раціональне поєднання методів навчання; 5) складання плану вивчення розділу, теми; 6) здійснення плану; 7) аналіз результатів і оцінка оптимальності плану [5].

Оптимізацію предметно-художньої підготовки студентів факультету мистецтв ми пов'язуємо із застосуванням навчально-творчих завдань поліхудожнього спрямування. Завдання поліхудожнього спрямування – це ті навчальні та навчально-творчі завдання, які базуються на:

- застосуванні знань про взаємодію мистецтв;
- уміннях переносити художній образ в інший контекст;
- використанні досвіду поліхудожньої проектної діяльності шляхом зіставлення художніх ідей, образів, явищ, предметів, сюжетів, виразно-зображувальних засобів.

Впровадження в процес професійної художньої підготовки студентів елементів змагальності шляхом застосування творчих завдань за вибором.

Елементи змагальності сприяють інтенсифікації навчальної діяльності, адже ще з часів Стародавньої Греції *агоністика* була невід'ємною частиною навчання дітей та підлітків. Дидакт минулого століття В.Андрєєв висунув думку про те, що у ході навчальної діяльності варто стимулювати здатність студентів до організації діяльності з урахуванням такого стимулу, як елементи змагання. Ученим була висунута та доведена гіпотеза про те, що вирішальною оптимальною умовою евристичного програмування навчально-дослідницької діяльності студентів є поступове ослаблення функції контролю та активізації самоконтролю при виконанні дослідницьких, творчих завдань [1].

Для сучасних студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки) вкрай важливим є елементи зіставлення, порівняння результатів власної навчально-творчої діяльності з результатами творчої діяльності товари-

шів. На базі Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ» проводяться творчі конкурси, які дозволяють студентам підтвердити рівень художньо-творчих домагань практичним шляхом. Одним із таких конкурсів є щорічна виставка-конкурс художньої творчості та дизайнерського мистецтва «Курсор». В останні роки цей конкурс проводиться в рамках культурно-освітньої програми «Design For You».

Дидактичну умову **підсилення дії механізмів предметно-дидактичної та предметно-творчої адаптації студентів** розглянемо у взаємозв'язку зі **здійсненням своєчасного моніторингу успішності формування предметних компетентностей студентів та корекції ходу формування цієї складної властивості**. Діяльність вищого педагогічного навчального закладу з підготовки майбутніх фахівців у сфері освіти можна представити у вигляді цілісної педагогічної системи, що включає в себе безліч взаємопов'язаних елементів, має свою структуру, цілі та завдання, закономірності та принципи, організаційні форми, методи і засоби, функціонує в системі вищої професійної освіти і забезпечує високу якість підготовки випускників до професійно-педагогічної діяльності взагалі, і до предметної діяльності зокрема. Частиною такої діяльності вищого закладу освіти є своєчасний моніторинг навчальних досягнень, який здійснюється у різних формах – поточного, тематичного, підсумкового контролю знань, контролю залишкових знань, контрольо-оцінних спостережень тощо. Будь-який моніторинг в системі вищої освіти – це одночасно категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології та управління. В. Анненкова зазначає, що соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду [2, с.409]. У спектрі нашого дослідження важливим видається питання моніторингу успішності формування предметних компетентностей студентів та внесення (у разі потреби) відповідних корекційних змін у хід цього процесу. Саме такий моніторинг покликаний усунути ознаки фахової некомпетентності (якщо такі є) у питаннях діагностики, прогнозування й аналізу процесу становлення майбутніх фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії професійної підготовки, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі. Тому результативність формування предметних компетентностей студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки) у процесуальному вимірі визначається саме шляхом застосування моніторингу.

Отже, визначені у статті дидактичні умови покликані створити оптимальне освітньо-дидактичне середовище для формування предметних компетентностей сучасних студентів факультету мистецтв (напряму художньої підготовки), забезпечити гарантовану результативність навчально-виховного процесу, міцність та фундаментальність отриманих фахових знань та професійних умінь.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Пути оптимизации функций контроля и самоконтроля в выполнении учащимися экспериментально-исследовательских заданий / В.И.Андреев // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. - Челябинск, 1978 - С.24-31.
2. Анненкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І.П.Анненкова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2010. – Додаток 4. – Том II (20). – С. 404 – 412.
3. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / За ред.. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – С. 156-158.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
6. Изотова Е.Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1-5 курсов высших учебных заведений/ Е.Г. Изотова. - Автореф. дис. канд. психол. наук: 13.00.07 – Ярославль, 2009. – 21 с.
7. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – С. 24-30

БУЛГАКОВА О.Ю.,

кандидат психологічних наук, доцент,
кафедра соціальної роботи та
кадрового менеджменту,
Одеський національний
політехнічний університет,
м. Одеса

ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Проблема підготовки студентів до соціальної взаємодії розглядається під кутом зору врахування їх переваг щодо інструментальних цінностей, за допомогою яких вони намагаються отримати бажане у ситуаціях навчально-професійної діяльності. Стверджується, що такими цінностями є дбайливість, сумлінність, старанність, обов'язковість, загальний рівень освіти, професійна підготовка, уважність до думки оточуючих, самоконтроль, дотримання етичних норм, значущість власної думки, прояв незалежності і у певній мірі кон'юнктурності. У респондентів встановлено тенденцію відхилятися від чинних професійних норм і високу міру довільності поведінки в інтерактивних контактах. Отримані дані свідчать про відсутність в регулятивній системі респондентів процесів розвинутого рефлексування впливів соціумного оточення. Значна кількість респондентів не бачить відрефлексованого зв'язку між успішністю виконання професійних обов'язків та необхідністю отримання у навчанні діяльнісних схем. Вказується на переважання ситуативних, імпульсивних, мимовільних реакцій у ситуаціях взаємодії над особистісними, довільними формами поведінки, які спираються на усталені механізми саморегуляції, що є похідними від усвідомлення відповідних етичних правил. Встановлено, що найбільш вираженою інструментальною цінністю є зорієнтованість респондентів на власну думку та різні прояви незалежності. Найменш значущими для наших респондентів з'явилися такі інструментальні цінності, як професійний досвід та етичні вимоги. Сформульовано висновок про високу зорієнтованість респондентів на власну думку та різні прояви незалежності, з одного боку, та низьку

зорієнтованість на отримання професійного досвіду та дотримання етичних вимог, з іншого, як певну функціональну систему. Аргументовано, що вирішення діалектичних протиріч має відбуватися за рахунок усвідомлення ситуацій, у яких наголошується змістом (принцип змістовного наголошення) функціональна доцільність другого, менш вираженого елементу. **Ключові слова:** соціальна взаємодія, навчально-професійна діяльність, інструментальні цінності, рефлексія, усвідомлення.

Проблема подготовки студентов к социальному взаимодействию рассматривается под углом зрения учета их преимуществ относительно инструментальных ценностей, с помощью которых они пытаются получить желаемое в ситуациях учебно-профессиональной деятельности. Утверждается, что такими ценностями является аккуратность, добросовестность, старательность, обязательность, общий уровень образования, профессиональная подготовка, внимательность к мнению окружающих, самоконтроль, соблюдение этических норм, значимость собственного мнения, проявление независимости и в определенной мере конъюнктурности. У респондентов установлена тенденция отклоняться от действующих профессиональных норм и высокая степень произвольности поведения в интерактивных контактах. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии в регулятивной системе респондентов процессов развитого рефлексирования влияний социумного окружения. Значительное количество респондентов не видит отрефлексированной связи между успешностью выполнения профессиональных обязанностей и необходимостью получения в учебе деятельностных схем. Указывается на преобладание ситуативных, импульсивных, произвольных реакций в ситуациях взаимодействия над личностными, произвольными формами поведения, которые опираются на устоявшиеся механизмы саморегуляции, которые являются производными от осознания соответствующих этических правил. Установлено, что наиболее выраженной инструментальной ценностью является ориентированность респондентов на собственное мнение и разные проявления независимости. Наименее значимыми для респондентов явились такие инструментальные ценности, как профессиональный опыт и этические требования. Сформулирован вывод о высокой ориентированности

респондентов на собственное мнение и проявления независимости, с одной стороны, и низкую ориентированность на получение профессионального опыта и соблюдение этических требований, с другой, как определенной функциональной системе. Аргументированно, что разрешение диалектических противоречий должно происходить за счет осознания ситуаций, в которых отмечается содержанием (принцип содержательного акцентуирования) функциональная целесообразность второго, менее выраженного элемента.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, учебно-профессиональная деятельность, инструментальные ценности, рефлексия, осознание.

The problem of training students to social interaction is considered from the perspective of their advantages relative to instrumental values, with which they try to get what you want in situations of teaching and professional activities. It is argued that such values is the accuracy, integrity, diligence, commitment, the general level of education, training, attention to the opinions of others, self-control, ethics, value their own opinions, the manifestation of independence and to some extent opportunistic. Respondents installed a tendency to deviate from applicable professional standards and high rate arbitrary behavior in interactive contacts. The obtained data indicate the absence of the regulatory system of the respondents processes developed reflecting the influences of the social environment. A significant number of respondents did not see a deliberate connection between the success of professional responsibilities and the need for learning activity diagrams. Indicates a predominance of situational, impulsive, knee-jerk reactions in situations of interaction on personal, arbitrary forms of behavior that are based on established mechanisms for self-regulation, which are derived from the awareness of relevant ethical rules. Found that the most pronounced instrumental value is the orientation of the respondents to their own opinion and different manifestations of independence. Least important to respondents was such instrumental values, as professional experience and ethical requirements. The conclusion drawn high-orientation of the respondents to their own opinion and manifestations of independence, on the one hand, and low focus on obtaining professional experience and ethical requirements, on the other, as a functional system. Arguments that the resolution of the dialectical contradictions must be due to the awareness of situations in which

there is content (the principle of substantial accentuating) functional expediency second, less pronounced element.

Key words: social interaction, teaching and professional activities, instrumental values, reflection, awareness.

Проблема підготовки студентів ВНЗ до соціальної взаємодії у контексті теорії та практики вищої професійної освіти (С.Я.Батишев, М.Д.Нікандров, М.С.Розов, В.А.Садовничий, В.О.Сластьонін, Г.П.Щедровицький та ін.) має посідати одне із важливих місць. Процесуальні ознаки соціальної взаємодії (Г.М. Андрєєва, Ю.Г. Волков, В.І. Добреньков, Л.Г. Іонін, А.І. Кравченко та ін.), яка визначається нами як взаємодія Я-суб'єктів та їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та відносин між соціальними інститутами, визначаються провідними інструментальними цінностями (М.Рокич) діячів.

У нашому дослідженні ми переслідували мету визначити переконання респондентів – студентів першого курсу факультету початкових класів ПНПУ імені К.Д.Ушинського – стосовно провідних способів, за допомогою яких вони намагаються отримати бажане у ситуаціях професійної (навчально-професійної) діяльності. Головним орієнтиром у визначенні провідної інструментальної цінності слугувала відповідь «завжди» на судження створеного нами опитувальника [див. 2].

Якщо виходити з того, що знання правил та приписів професійної (навчально-професійної) діяльності при їх неухильному застосуванні при виконанні професійних завдань є об'єктивною запорукою успішності при досягненні поставлених цілей, то ставлення респондентів до необхідності дотримуватись цих правил є відображенням міри вольової готовності виконувати їх. Відповіді на судження «Я виконую свої професійні обов'язки дбайливо і сумлінно» («завжди» - 26.9%, «майже завжди» – 40.4%, « у середній мірі» - 25.0%, «інколи» - 7.7%) відображують загальну картину соціальної взаємодії, яка відбувається за участю наших респондентів.

Ці дані свідчать про те, що у кожній ситуації соціальної взаємодії її учасники дотримуються вимог посадових правил та приписів з тією чи іншою ретельністю у діапазоні від міні до максимум. Оскільки зазначене стосується лише 26.9% респондентів, остільки можна вважати, що в останніх випадках (відповіді «майже завжди», «у середній мірі», «інколи») мова може йти про певне «особистісне свавілля», де діячі дозволяють собі відхилятися від встановлених норм.

Зазначимо, що лише один цей факт вказує на те, що соціальна взаємодія за своєю суттю є такою, де надзвичайно важливе значення має чітка регламентація дій її учасників згідно чинних професійних норм. І те, що кожен із

діячів «дозволяє собі» відхилятися від них, вказує на надто високу міру довільності особистісної (суб'єктної) регуляції в інтерактивних контактах за участю механізмів заповнення дефіциту спонуки, здійснення вольового зусилля, довільної зміни смислу дій [4].

У певному змістовному зв'язку із попереднім судженням знаходиться судження «Я людина старанна і обов'язкова», відповіді респондентів на яке вказують на їхню самооцінку власних вольових якостей, від міри прояву яких залежить успішність як власних та спільних дій («завжди» - 19.2%, «майже завжди» - 46.2%, «у середній мірі» - 17.3%, «інколи» - 17.3%).

З огляду на відповіді «завжди» стосовно прояву старанності та обов'язковості (19.2%) у наших респондентів можна сподіватися, що потенційна соціальна взаємодія за їх участю могла б мати досить велику частку дій, в яких простежуються особливості їхньої загальної, комунікативної та професійної культури, окремі психологічні атрибути особистості тощо.

Інакше кажучи, до соціальної взаємодії залучаються чинники, які за своєю природою належать до соціальної взаємодії вельми умовно. Той факт, що респонденти не надають відповідного значення старанності (старанність, терпіння, працьовитість, прояв волі, уваги і акуратності) та обов'язковості (непохитне, безумовне виконання своїх обов'язків) [6], свідчить про відсутність в їхній регулятивній системі рефлексування (усвідомлення), що сходить до відповідних умов, за яких зазначені якості виступають як результат впливу соціального оточення або цілеспрямованого формування у спеціально створених вправах.

Якщо наведені інструментальні цінності відносяться до морально-вольових якостей особистості, то судження «Виконання моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків забезпечується високим рівнем моєї освіти» вказує на інструментальну значущість і, отже, цінність необхідності у відповідних освітніх ознаках. Згідно із відповідями «завжди» (36.5%), «майже завжди» (34.6%), «у середній мірі» (21.2%) та «інколи» (7.7%), є значна кількість респондентів, які не бачать відрефлексованого зв'язку між успішністю виконання професійних обов'язків та необхідністю отримання у навчанні діяльнісних схем.

Вважаємо, що респонденти, якби їм прийшлося брати участь в інтерактивних ситуаціях професійної діяльності, у більшій чи меншій мірі спиралась би на власні схеми дій, створені «тут і тепер», в яких, як правило, проявляються вихідні («природні») суб'єктні ознаки.

Не зважаючи на те, що респонденти визнають значення професійної підготовки для виконання професійних (навчально-професійних), їхній малуватий професійний досвід з причини незначного часу навчання в університеті не забезпечує достатньої можливості для його використання при виконанні

професійних (навчально-професійних) обов'язків – відповіді «завжди» (7.7%), «майже завжди» (відповіді відсутні), «у середній мірі» (92.3%), «інколи» (відповіді відсутні) на судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я спираюсь на мій професійний (навчальний) досвід».

Якщо зіставити ставлення респондентів до значущості освіти та професійної підготовки, то ми отримуємо діалектичну діаду, в основі якої лежить аналітичність процесу здобуття освіти та синтетичність професійної діяльності [див. 3]. Грунтуючись на ідеї про діалектичні протилежності як основу функціональної системи [1], ми можемо стверджувати, що дії з надання освіти і участь студентів у цих діях як складових навчально-професійної взаємодії мають доповнюватись діями із застосуванням зазначених дій у змодельованих ситуаціях професійної діяльності і, отже, професійної соціальної взаємодії. До них повинні належати: а) ситуації із професійної праці; б) ділові ігри; в) інтерактивні ситуації з відтворення досвіду спілкування, професійного спілкування, взаємодії.

З точки зору вироблення власних схем та патернів професійних дій, яке і є основою діяльнісного досвіду, використовуваного у соціальній взаємодії, на належну увагу заслуговує питання про значущість думки рівних за статусом осіб (судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я зважаю на думку своїх колег (товаришів з навчання)»). У цьому аспекті ми стикаємося не тільки із загальним питанням про соціумне регулювання соціальної взаємодії, але й про його деталізацію у проблематиці «значущого іншого» (Г. Салліван), соціального навчіння (А. Бандура), соціального контролю (Ж.Тард), соціалізації (У.Бронфенбреннер) тощо. Така постановка питання є значущою у тому плані, що дає можливість прослідкувати вплив соціумного оточення на формування і розвиток механізмів соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (32.7%), «майже завжди» (44.2%), «у середній мірі» (15.4%) та «інколи» (7.7%) вказують на те, наскільки часто респонденти орієнтуються на думку осіб із свого безпосереднього оточення.

Дані про орієнтацію респондентів на думку оточуючих у порівнянні із відповідями на судження «Виконувати мої професійні (навчально-професійні) завдання мені допомагає самоконтроль» дають можливість відтворити співвідношення зовнішнього та внутрішнього контролю у їхній системі саморегуляції. Цими даними ми нібито відповідаємо на питання про міру їхньої самостійності в організації своєї діяльності. На нашу думку, співвідношення показників стосовно зовнішнього та внутрішнього контролю ймовірно свідчить про тенденцію до домінування або підпорядкування іншому діячеві у ситуаціях взаємодії.

Відповіді «завжди» (23.1%), «майже завжди» (50.0%), «у середній мірі» (9.6%) та «інколи» (17.3%) на судження щодо значущості самоконтролю при виконанні респондентами навчально-професійних завдань у порівнянні із відповідями на судження щодо значущості думки оточуючих вказують на те, що думка оточуючих є більш значущою.

У наших подальших міркуваннях особливе значення мають відповіді респондентів на судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я дотримуюсь етичних норм», оскільки вони є показником міри дотримання вимог, завдяки яким відбувається поєднання окремих діячів в єдиному Ми-суб'єкті. Відповіді респондентів на це судження «завжди» (11.5%), «майже завжди» (7.7%), «у середній мірі» (40.4%), «інколи» (40.4%) є досить красномовними, оскільки дають наглядне уявлення про особливості їхньої поведінки в інтерактивних контактах.

Якщо деталізувати зміст поняття «етичні вимоги» за допомогою таких ознак, як: а) комплекс етичних уявлень, норм, оцінок; б) правила внутрішнього розпорядку закладу; в) етичний кодекс; г) професійний етичний кодекс [8], то, ґрунтуючись на отриманих даних, можна дійти висновку про переважання ситуативних, імпульсивних, мимовільних реакцій у ситуаціях взаємодії над особистісними, довільними формами поведінки, які спираються на усталені механізми саморегуляції, що є похідними від усвідомлення відповідних етичних правил.

На особливу увагу у нашому контексті заслуговує погляд респондентів на значення власної думки як смислового орієнтира при виконанні професійних (навчально-професійних) обов'язків. Відповіді «завжди» (48.1%), «майже завжди» (39.8%), «у середній мірі» (15.4%) та «інколи» (5.8%) на судження «Виконуючи мої професійні (навчально-професійні) обов'язки, я орієнтуюсь на власну думку» свідчать про більшу значущість суб'єктивного у порівнянні із об'єктивним у значенні регулятора у соціальній взаємодії. Більш конкретно уявлення про співвідношення власної думки та думки оточуючих, яке повинне показати міру схильності діяча звіряти свої дії із власним уявленням про належне, можна отримати шляхом зіставлення даних щодо значущості думки оточуючих та власної думки. Таке порівняння можна розглядати як певну модель поведінки особи у ситуації взаємодії, де при визначенні схеми поведінки і вибору відповідних змістовних та процесуальних наголосів, продиктованих «логікою завдання», виконуваного спільно, необхідно прийняти точку зору іншого діяча або запропонувати власну, і доказати її об'єктивну необхідність, будучи самому впевненому у ній.

Із наведеного видно, що за оцінкою «завжди» власна думка є для респондентів більш значущою, ніж думка оточуючих. Ми схильні вважати, що більшої орієнтації на власну думку у порівнянні із думкою оточуючих сприяє

така риса особистості, як незалежність.

Слід зазначити, що незалежність як риса особистості є похідною від усвідомлення особою своєї здатності протистояти оточенню у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних взаємовідносинах у різних ситуаціях соціальної взаємодії. Оскільки переживання своєї суб'єктності як усвідомлення власної здатності до подолання перешкод при досягненні власних цілей у значній мірі спирається на відповідний досвід діяча, остільки той факт, що особа погоджується із тим, що їй притаманний прояв незалежності у поведінці (судження «У своїй поведінці я проявляю таку рису, як незалежність»), вказує певним чином на її позитивний суб'єктний досвід у цьому аспекті.

Відповіді «завжди» 40.4%, «майже завжди» 28.8%, «у середній мірі» 28.8%, «інколи» 1.9% на це судження можна розглядати не тільки як самооцінку респондентами міри прояву цієї риси як такої, що досить виразно відрефлексована і усвідомлена ними, але й також як певної інструментальної цінності, яка, на їхню думку, повинна сприяти досягненню бажаного результату.

Якщо незалежність і, отже, самостійність розглядати як протилежність залежності і, отже, несамостійності, то виникає необхідність у включенні цих понять до того контексту соціальної взаємодії, який вимагає значного підпорядкування умовам соціального співіснування. Таке підпорядкування спирається на узагальнений образ безпосереднього оточення, в якому особа, визначаючи власну фактичну і бажану позицію, доходить висновку про доцільність і, отже, функціональну значущість врахування об'єктивного стану речей.

Усвідомлення об'єктивних взаємозалежностей у значущому оточенні має, по суті справи, ознаки побудови картини світу з відповідними наголосами на функціонально значущих ознаках у її змісті. Поняття картини світу містить ознаки функцій свідомості: а) відображувальної (координати простору і часу, система значень як узагальнене відображення сукупної суспільної практики); б) породжувальної (породження пізнавальних гіпотез, які є основою побудови нового образу) [7, с. 241].

Наведені міркування відносно застосування поняття «образ світу» при характеристиці соціальної взаємодії містить поняття «кон'юнктура» – сукупність умов, що впливають на що-небудь [5]. На судження «У своїй поведінці я більш орієнтуюсь на кон'юнктуру, чим на власну оцінку ситуації» не було ні одної відповіді «завжди», а відповіді «майже завжди», «у середній мірі» та «інколи» отримали числові значення відповідно 36.5%, 44.2% та 19.2%.

Звертає на себе увагу відсутність відповіді «завжди», яка вказує на чітке усвідомлення респондентами схильності до кон'юнктурної поведінки як постійної риси особистості, що дає підставу для висновку про певну критич-

ність і «особистісність» їхньої поведінки. Відповідь «майже завжди» можна трактувати як досить значну залежність поведінки від сукупності ситуаційних умов, в яких особа вважає за краще підпорядкувати свою поведінку і, отже, себе як діяча обставинам, що склалися, і не наполягати на ідеї власної суб'єктності, йдучи на певний компроміс із іншими учасниками ситуації. Більшу незалежність від зовнішніх обставин можна очікувати від респондентів, які вибрали відповідь «у середній мірі» (44.2%). Схильність до відносно незалежної і самостійної поведінки ми бачаємо у респондентів, які вибрали відповідь «інколи» (19.2%).

Використовуючи отримані зведення з огляду на відповідь «завжди» як вказівку на прояв інструментальної цінності за будь-яких обставин, ми отримали профіль усталених інструментальних цінностей (рис.1).

Встановлено, що найбільш вираженою інструментальною цінністю є зорієнтованість респондентів на власну думку (48.1%) та різні прояви незалежності (40.4%). Найменш значущими для наших респондентів з'явилися такі інструментальні цінності, як професійний досвід (7.7%) та етичні вимоги (11.5%).

З огляду на наведені дані можна схарактеризувати особливості поведінки наших респондентів у соціальній взаємодії. Орієнтація на власну думку, притаманна 48.1% респондентів, дає підставу вважати, що особи схильні до інтерактивної схеми «Я > Він, Вони» ніж до схеми «Я < Він, Вони», і намагають-

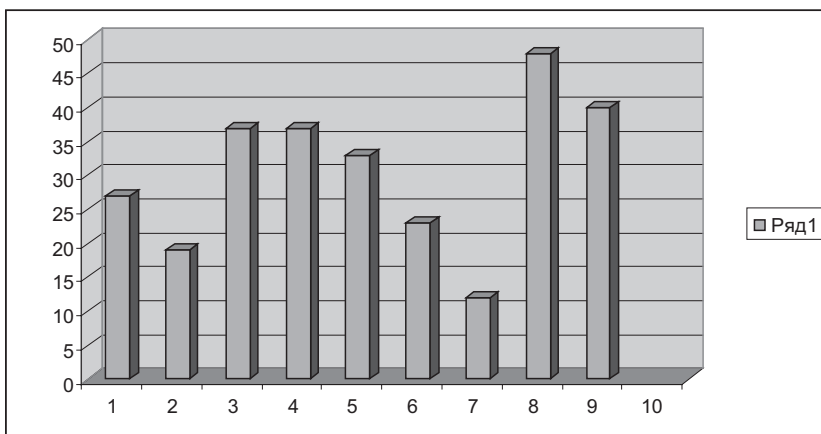


Рис. 1. Профіль інструментальних цінностей учасників соціальної взаємодії (за оцінкою «завжди»): 1 – дбайливість, сумлінність; 2 – старанність, обов'язковість; 3 – рівень освіти; 4 – професійна підготовка; 5 – дотримання думки оточуючих; 6 – самоконтроль; 7 – дотримання етичних норм; 8 – значущість власної думки; 9 – прояв незалежності; 10 – прояв кон'юнктурності).

ся, як ми вважаємо, переводити іншого діяча у площину власного уявлення про належні дії у ситуації взаємодії. Така схема отримує додаткові поведінкові ознаки при врахуванні інструментальної значущості для респондентів незалежності, тобто наполяганні на власній думці як єдино правильній.

Якщо звернутись до зведення про низьку інструментальну значущість дотримання етичних вимог для респондентів, то можна отримати уявлення про особливості перебігу комунікативних подій за їхньою участю, які мають високу потенційну міру конфліктності. Оскільки схема «Я > Він, Вони» містить апіорну ідею суперництва, остільки така комунікативна лінія має здійснюватись не за партнерськими ознаками, а за ознаками певного протистояння та протиборства. Отже, при низькій значущості етичних вимог для респондентів є велика вірогідність відсутності поєднання діячів у Ми-суб'єкті, що є однією із головних вимог до взаємодії взагалі.

Низьку значущість етичних вимог у значенні інструментальної цінності ми можемо пояснити відсутністю не тільки достатньо потужного поведінкового базису професійного спілкування і встановлення конструктивних контактів, необхідних для здійснення взаємодії, але й цілком можливою відсутністю цілеспрямованої рефлексії і, отже, усвідомлення етичних вимог та значущості їх дотримання для досягнення спільного результату.

Якщо цінності, виражені максимальними та мінімальними величинами, розглядати як протилежності, а протилежності – як основу функціональної системи, яка у підсумку дає шуканий результат, необхідний для формування психологічного базису, використовуваного у соціальній взаємодії, то у даному випадку ми отримуємо функціональну систему «власна думка, незалежність – професійний досвід, етичні вимоги».

Вирішення діалектичних протиріч має відбуватися, як ми вважаємо, за рахунок усвідомлення ситуацій, у яких наголошується змістом (принцип змістовного наголошення) функціональна доцільність другого, менш вираженого елементу. У нашому випадку підлягає змістовному доказу функціональна значущість професійного досвіду та дотримання етичних вимог.

Зазначимо, що найбільш суттєвим моментом перебігу процесів у функціональній системі є те, що відправною точкою, вихідним базисом є найбільш вагома цінність, до якою особа прагне у найбільшій мірі. У ситуації формування особа повинна сама дійти висновку про функціональну значущість найбільш знехтуваної цінності. Засвоєння особою ідеї про інтерактивну і, отже, буттєву корисність певної інструментальної цінності відбувається за умови ототожнення себе з її носіями.

Список використаних джерел:

1. Анохин, П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы /П. К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Булгакова, О.Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання /О.Ю.Булгакова. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – 246 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие / А.А.Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Волевая регуляция личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [ido.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/...](http://ido.rudn.ru/psychology/psychology_of_person/)
5. Конъюнктура. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/Конъюнктура
6. Обязательность. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: dic.academic.ru/Обязательность
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Этические принципы и нормы в деловых отношениях. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [\[psyera.ru/3531/eticheskie-principy...normy...delovyh...\]](http://psyera.ru/3531/eticheskie-principy...normy...delovyh...)
9. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В.Юрчук. – Мн.: Современное слово, 1998. – 768 с.

ВЕЛИЧЕНКО М.А.,

старший викладач,

Національний авіаційний університет,

м. Київ

ЗМІСТ СУПРОВОДЖУВАЛЬНИХ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Представлена характеристика змісту позатренувальних засобів, що забезпечують оздоровчий ефект при формуванні фітнес-культури студентів у процесі фізичного виховання.

Ключові слова: позатренувальні засоби, оздоровчий ефект, фізична культура студентів.

Дана характеристика содержания внутренировочных средств, которые обеспечивают оздоровительный эффект при формировании фитнес-культуры студентов в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: внутренировочные средства, оздоровительный эффект, физическая культура студентов.

This description of the contents outside training facilities that provide health effect in the formation of a fitness culture in the process of physical education.

Key words: outside training facilities, health effects, physical education students.

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій, зв'язок з науковими чи практичними завданнями Важливим інструментом становлення гармонічно розвиненої особистості в системі вищої професійної освіти служить фітнес-культура – багатомірна нормативно-ціннісна система пріоритетів молодіжного соціуму. Зміст сучасних наукових розробок та публікацій свідчить про те, що імперативним фактором формування фітнес-культури, є розробка та впровадження сучасних суб'єктно-варіативних освітніх програм фізичного виховання на основі змісту різноманітних технологій фітнесу, який у даному контексті має фізкультурно-оздоровчу дефініцію і характеризує різні види рухової активності реабілітацій-

но-профілактичного, кондиційного і спортивно-орієнтованого характеру, фактори здорового способу життя, діагностику фізичного стану людини [6, 8, 9, 10, 12].

Дане положення дозволяє розглядати фітнес у таких аспектах: як соціальне явище, що охоплює різноманітні сторони життєдіяльності студентів, систему фізкультурної освіти, кондиційне тренування з метою досягнення і збереження певного рівня фізичного стану, форму організації активного відпочинку і, таким чином, як самодостатню альтернативну реальність фізичної культури [4, 5, 7, 11].

Враховуючи роль і місце фітнесу в системі фізкультурного виховання студентів доцільно представляти його як затребувану комплексну спортивно-педагогічну дисципліну, в основі якої – різноманітні види тренінгу вибіркової (цільової) спрямованості [4, 7, 10].

Наряду з цим, обов'язковим компонентом фітнесу, а отже і фітнес-культури студентів у цілому, слід враховувати позатренувальні, супроводжувальні технології, що забезпечують і підтримують оздоровчий ефект фізичних вправ. У першу чергу до них належать дихальна гімнастика, загартування, раціональне харчування у процесі занять фітнесом, саморегуляція психоемоційного стану тих, що займаються [2, 3, 5, 9].

Мета дослідження – теоретичний аналіз змісту позатренувальних технологій забезпечення оздоровчого ефекту занять фітнесом і обґрунтування доцільності їх використання у процесі фізичного виховання студентів.

Результати дослідження. Дихальні вправи широко використовуються з оздоровчою й лікувально-профілактичною метою. Вони входять до арсеналу засобів хатха-йоги (фізіологічної йоги), формують зміст сучасних програм ходьби, бігу, плавання, шейпінгу.

В результаті клініко-фізіологічні дослідження основних положень застосування дихальних вправ у кондиційному тренуванні визначено фізіологічні механізми їх дії на організм людини, які заспокійливо діють на нервову систему; впливають на кровопостачання мозку (вдих зменшує, а видих підвищує кровопостачання); у разі затримання дихання підвищення концентрації вуглекислого газу дає сильний судинорозширювальний ефект; діють на системний кровообіг: зміна тиску в грудній і черевній порожнинах, якими супроводжується дихання, значно впливають на кровообіг (вдих сприяє припливу крові до серця, видих – відтоку крові від серця); підсилюють перистальтику кишечника, підвищуючи і знижуючи внутрішньочеревний тиск, покращують функцію печінки, чому сприяють ритмічні коливання діафрагми; диференційовано діють на вентиляцію різних відділів легенів, що досягається зміною положення тіла, рук, тулуба.

Завдання використання дихальних вправ з оздоровчою й лікувальною

метою не однакові. Якщо у кондиційному тренуванні та загальнофізичній підготовці дихальні вправи застосовуються в основному для зниження навантажень, то в лікувальній і профілактичній фізкультурі – з метою спрямованої дії на дихання і кровообіг, профілактику різних порушень, пов'язаних з обмеженням рухливості грудної клітки, операційними втручаннями, тривалим перебуванням у ліжку і т. п. [2, 9, 10, 12].

У заняттях оздоровчим фітнесом зі студентами доцільно використовувати нетрадиційну дихальну гімнастику О.М. Стрельникової, яку називають «гімнастикою вдиху», методику вольової нормалізації дихання К.П. Бутейка, дихальні вправи спеціального призначення в оздоровчому фітнесі (дихання заспокійливе, дихання що поліпшує кровообіг головного мозку), а також очисні дихальні вправи пранаями із арсеналу засобів хатха-йоги.

Важливим компонентом поза тренувальних програм оздоровчого фітнесу є загартовування – комплексна система оздоровчих дій, спрямованих на досягнення стійкості, несприйнятливості організму до шкідливих для здоров'я метеорологічних та інших чинників. Розрізняють такі форми загартовування: сонячні і повітряні ванни; водні процедури (обливання, душі, ванни, зимове плавання); народні форми (ходіння босоніж, використання лазень).

Оздоровчий ефект загартовувальних процедур пов'язаний з їх дією на терморецептори, тобто нервові закінчення, які спеціально сприймають зміни температури. На підставі експериментальних досліджень (А. К. Подшибякін) сформульовані основні принципи загартовування:

- регулярність у проведенні процедур загартовування. Без підкріплення вже вироблений умовний рефлекс зникає;
- поступове збільшення тривалості й інтенсивності процедур загартовування;
- врахування індивідуальних особливостей організму, стану здоров'я, сприйнятливості до дій чинників загартовування, їх перенесення;
- комплексне використання фізичних чинників: холоду, тепла, опромінювання (видимими, ультрафіолетовими й інфрачервоними променями), механічної дії повітря, води;
- застосування слабких і сильних, коротких і уповільнених, середніх за силою й часом охолоджень з метою підготовки організму до сприймання широкого діапазону перепадів температури. Дотримання цього принципу необхідне, оскільки з використанням холодних дій виникає специфічна адаптація – пристосовування тільки до тих холодних дій, які тривалий час застосовувалися (наприклад, до швидких і сильних), і відсутність стійкості організму

до інших за силою і тривалістю дій. Більше того, створюється своєрідний фізіологічний антагонізм: із підвищенням стійкості до різких, але коротких за часом охолоджень, зменшується стійкість до слабших і повільніших дій холоду. І навпаки, зі зростанням специфічної загартованості до уповільнених дій холоду, тренуваність до різких, але коротких охолоджень зменшується. Тому, з метою підвищення адаптації до холоду, слід застосовувати різні за силою і тривалістю холодові дії;

- виконання процедур загартовування на різному рівні теплопродукції організму для підвищення його стійкості як у спокої, так і під час різної рухової активності людини;
- досягнення оптимальної стійкості людини забезпечується з загартовуванням не тільки найвразливіших до дії фізичного агенту частин тіла (стоп, шиї, ділянки попереку), а й усього організму. Це пов'язано з тим, що в разі застосовування локального загартовування, тобто, коли охолоджуються, наприклад, нижні кінцівки, стійкість до холоду незагартованих ділянок тіла знижується.

Виділяють три режими загартовування –початковий, оптимальний, спеціальний. Початковий режим передбачає використання слабких холодових або теплових процедур: повітряних ванн, обтирань, обливань. Оптимальний режим загартовування передбачає застосування у широкому діапазоні засобів загартовування. Спеціальний режим загартовування призначений для екстремальних професій, а також для тих, хто займається зимовим плаванням. Для запобігання гострого стану можна спочатку призначити локальне, і лише пізніше загальне загартовування [9, 10, 12].

Харчування –одне з найважливіших засобів фітнесу, яке закріплює весь ефект системи вправ. Основні принципи організації харчування при цьому –різноманітність і баланс між споживанням і витратою енергії, а також правильно організоване і своєчасне постачання організму добре приготовленої поживної і смачної їжі, що містить оптимальну кількість різних речовин, необхідних для його розвитку і функціонування [1, 4, 5, 9, 11].

До таких речовин належать: білки, жири і вуглеводи, мінеральні солі, вітаміни, мікроелементи, що забезпечують безперервне поновлення органів і тканин та постійний приплив енергії. Для студента, який активно засвоює фітнес-програми харчовий раціон має відповідати 2500–3000 ккал на добу. У студенток – 2000–2500 ккал. Треба врахувати, що для фітнес-програм характерні два етапи тренувань. Перший –«катаболічний», який для більшості студентів направлений на зменшення надмірної маси тіла. Для цього визначається індивідуальний режим виконання вправ і

раціональний харчовий раціон. Другий етап – «анаболічний», метою якого є формування гармонійної статури, що важливо для цілеспрямованої м'язової роботи аеробного й силового характеру з індивідуальним раціоном і режимом харчування.

Для катаболічного тренування (орієнтовний вік тих, хто займається, 18–20 років) характерні такі правила харчування: 4–5-разове харчування з обмеженням монополісахаридів; за три години до тренування вживати тільки рослинні білки та овочі, напої без цукру; прийом тваринних білків є можливим за 5 годин до заняття; упродовж 3 годин після тренувань не вживається жодна їжа, окрім напоїв; виключається гостра та копчена їжа.

Для анаболічного тренування необхідні: висока кратність харчування (5–6 разів на добу, на кожен прийом їжі – не менше 20 г повноцінного білка); співвідношення білкової їжі тваринного походження з овочами, фруктами, вітамінами та мінеральними комплексами; прийом їжі до тренування не менше ніж за 1,5 години.

Якісна складова харчового раціону має досягатися передусім за рахунок правильного співвідношення основних харчових речовин. Добова норма білків і жирів для молодих людей повинна складати близько 2 г на 1 кг маси тіла, а вуглеводів – близько 4–5 г і більше залежно від характеру рухової діяльності людини. До суттєвих похибок харчування відносять нестачу в раціоні харчового білка, жирних кислот, вітамінів, мікроелементів і надлишок вуглеводів.

Необхідним компонентом занять оздоровчим фітнесом є цілеспрямоване використання різноманітних психологічних засобів відновлення та стимулювання працездатності студентів [3, 5, 8, 10].

На практиці застосовується багато психотехнік, заснованих на концентрації людини на диханні, пульсі, хребті, інших життєвих центрах організму. Відомі види йоги з психотехнікою медитації на музиці, на позі, рухах (ходьба, біг тощо). Наведемо приклад однієї з динамічних психотехнік медитації. Однією з них є медитація (динамічна психотехніка), яка може виконуватись у групі або індивідуально, починається із психо-фізичних рухових завдань, а потім у стані спокою та концентрації.

Ефективним засобом саморегуляції психо-емоційного стану студентів є один із комплексів мобілізувальної зарядки – «гімнастики фараона», – розробленої давньоєгипетським жерцем Гермесом Трісмегістом понад два тисячоріччя тому, яка містить чотири етапи. Перший з них включає засвоєння вправ розминки на основі бігу, другий – ритмічне чергування максимального напруження з глибоким розслабленням мускулатури тіла. Перехід від стану напруження до розслаблення і назад необхідно робити якнайшвидше, майже миттєво. *Третій етап* – вправа з рівномірного розподі-

лу тону м'язів усього тіла. По суті, це ті самі вправи, що й на другому етапі, але вони виконуються плавно, без напруження, щоб «розрядити» раніше напружені м'язи й «зарядити» м'язи, що не брали участі в рухах. *Четвертий етап* – стабілізація тону організму. Мета досягається прийняттям поперемінно холодного й гарячого душу тривалістю по 2 хв кожний (гімнастика Гермеса). Контактність душу має поступово зростати, після третього місяця досягти максимуму й залишити постійною.

При цьому загальна тривалість процедури подвоюється. Починати треба завжди з холодного душу й закінчувати гарячим. Тим самим гімнастика Гермеса завершується потужним збудженням нервової системи й довгим відчуттям **свіжості** й бадьорості в усьому тілі. У перші три місяці тривалість холодного й гарячого душу – по 2 хв, **на** четвертому місяці – по 3 хв, а далі – по 4 хв.

Ефективним засобом саморегуляції психоемоційного стану є статичні вправи, які поліпшують пам'ять студентів, увагу, самопочуття й підвищують працездатність. Це вправи типу йогівських поз, або асан, за допомогою яких виробляється плавний перехід тіла з одного положення в інше.

Рекомендується прийняти стійке, ніби застигле положення, водночас воно має бути зручним і невимушеним. Комплекс використовуваних таким способом психофізіологічних впливів на організм здійснюється через фіксацію різних поз.

Основні впливи на організм у момент виконання поз:

1. Релаксація. Після пози потрібний відпочинок у вигляді короточасного розслаблення, під час якого поза завершує свою дію на організм.

2. М'язова радість. Коли всі вправи дають тілесну приємність.

3. Комфортність сили впливу навантаження, яке здійснюється її дозуванням.

Час фіксації пози на першому тижні не повинен перевищувати 5 с. Вправи виконуються натщесерце або через 1–2 год після прийому їжі. Обов'язковими є регулярність і поступовість, самоконтроль, самодисципліна.

Одним із ефективних способів психічної саморегуляції є аутогенне тренування – спеціальний комплекс вправ, спрямованих на тренування вміння розслаблення скелетної мускулатури і гладких м'язів внутрішніх органів, а також судин. Стан релаксації, що виникає у процесі аутогенного тренування, зменшення напруження, супроводжується станом глибокого спокою, зняття відчуття занепокоєння. У такому стані ефективно засвоюються формули самонавіювання, що допомагає регулювати психічний стан і фізіологічні функції організму. Психічне напруження завжди супроводжу-

ється напруженням багатьох м'язових груп. Розслаблення м'язів спричинює релаксацію нервово-психічних процесів і зняття напруження. Аутогенне тренування складається з кількох взаємопов'язаних елементів. Це розслаблення скелетних і гладких м'язів за допомогою спеціальних вправ, зняття нервово-емоційного напруження і реалізація формули самонавіювання. Дуже важливе питання, без розуміння якого недоцільно починати аутогенне тренування, полягає в тому, аби зрозуміти, що саме відбувається в організмі під час аутогенного занурення. Невдачі у самостійних заняттях значною мірою визначаються механічним повторенням формул без розуміння психофізіологічних механізмів розслаблення [3, 5, 8, 10, 12].

Висновки. Важливим компонентом фітнес-культури студентів є раціональне використання поза тренувальних технологій, що супроводжують реалізацію базових фізкультурних програм, які направлені на розвиток і удосконалення основних фізичних навиків юнаків та дівчат. Аналіз змісту ефективних, популярних і доступних позатренувальних технологій – дихальної гімнастики, загартування, раціонального харчування і саморегуляції психоемоційного стану свідчать про те, що вони мають стійкий оздоровчий ефект при заняттях фітнесом і мають бути представлені у процесі фізичного виховання студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Бин А. Фитнесс и питание / А. Бин. – М. : ФАИГ-ПРЕСС, 1999. – 412 с.
2. Булич Э. Здоровье человека / Э. Булич, И. Муравов. – К. : Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
3. Волянюк Н. Ю. Психологические факторы качества жизни людей / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкин // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30.04.11). – С. 3–8. – (Серія № 12. Психологія).
4. Гетман В. О. Методологічні та організаційні засади оздоровлення людини : навч. посіб. / В. О. Гетман, Ю. В. Новицький, О. П. Питомець. – К. : Основа, 2009. – 200 с.
5. Грибан Г. П. Життєдіяльність та рухова активність студентів / Г. П. Грибан. – Житомир : Рута, 2009. – 592 с.
6. Григорьев В. И. Образ жизни и здоровье студентов : учеб.-метод. пособие / В. И. Григорьев, Д. Н. Давиденко. – СПб. : Изд-во СПб ГУЭФ, 2005. – 119 с.
7. Губа В. П. Научно-практические и методические основы физического воспитания учащейся молодежи : учеб. пособие / В. П. Губа, О. С. Морозов, В. В. Перфеенков. – М. : Советский спорт, 2008. – 206 с.
8. Зинченко В. Б. Адаптация студентов к условиям жизнедеятельности в ВУЗе : метод. пособие / В. Б. Зинченко, Н. Т. Гришко. – К. : Друк. «НВФ»

Славутич-Дельфін», 2008. – 25 с.

9. Іващенко Л.Я. Фізичне виховання дорослого населення / Л. Я. Іващенко, О. Л. Благий // Теорія і методика фізичного виховання ; за ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – С. 190-238.

10. Основы валеологии / под общей ред. В. П. Петленко. – К. : Олимпийская литература, 1999. – Кн. 1. – 435 с.

11. Хоули Эдвард Т. Руководство инструктора оздоровительного фитнеса / Т. Эдвард Хоули, Б. Дон Френкс. – К. : Олимпийская литература. – 2004. – 376 с.

12. Щербина В. А. Фізична культура і біогуманітарна підготовка студентів ВУЗів : навч. посіб. / В. А. Щербина, С. І. Операйло. – К. : ІСДО. – 1995. – 208 с.

ВОЛОЩУК І.П.,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНОГО РІВНЯ ВИПУСКНИКА ВИШУ: ФОРМУВАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ

У статті розглядаються формування та технології оцінювання компетентностей випускників ВНЗ які визначають якість та результат їхньої університетської підготовки. Узагальнено зміст формування компетентностей випускників на основі галузевих стандартів та представлено технології їх оцінювання.

Ключові слова: компетентність, кваліфікація випускника, професійна підготовка, методика формування та оцінювання компетентностей, фонд оцінюючих засобів.

В статье рассматриваются формирование и технологии оценивания компетентностей выпускников ВУЗа которые определяют качество и результат их университетской подготовки. Обобщено содержание формирования компетентностей выпускников, на основе отраслевых стандартов, представлено технологии их оценивания.

Ключевые слова: компетентность, квалификация выпускника, профессиональная подготовка, методика формирования и оценивания компетентности, фонд способов их оценки.

The article is devoted to the problem of graduates competency shaping and the techniques of their assessment. Competency is stated to determine the result and quality of their university qualification. The content of their shaping is based on the descriptions of their specialty standard. The ways of competency assessment are also represented in the article.

Key words: competency, graduates' qualification, vocational training, the techniques of their assessment, the data base of competency assessment.

Постановка проблеми: Сучасною тенденцією розвитку вищої освіти в Україні є покращення якості підготовки спеціалістів, забезпечення нових напрямів підготовки, інноваційного розвитку, інтеграції з інтенсивною науково-дослідною діяльністю, тісний зв'язок досліджень вишів з потребами суспільства шляхом удосконалення освітніх та інформаційних технологій. Звідси витікає, що концепція якості освіти має базуватися на принципах фундаментальності та науковості, і відповідно вимоги до змісту навчання полягають, перш за все, у націленості на результат та затребуваності випускників вишу на сучасному ринку праці. Принципи проектування оцінюючих засобів для реалізації навчальних програм були запропоновані такими вченими як В.Богословський, Є.Кузнєцова, О.Деркач, також ними окреслювалися принципи оцінювання рівня набутих компетентностей.

Інтегруючись в Європейській простір освіти парадигма України передбачає зосередитись на положенні про те, що основними результатами діяльності ВНЗ має стати не система знань, вмінь та навичок сама по собі, а сформованість компетентностей спеціаліста в певній професійній сфері, причому дескриптори компетентностей спеціаліста певної галузі визначається державними класифікаторами професій [3, с.48]. В основу класифікаторів професій покладено галузеві стандарти спеціальностей (характеристика, виробничі функції, типові задачі діяльності її предмет, знаряддя тощо). Дескриптори компетентностей можуть бути використані як при проектуванні навчальних програм, що дасть змогу студентам усвідомлено та індивідуально вибирати навчальні програми, так і для побудови і реалізації програм і процедур сертифікації спеціаліста. Крім того на основі сформованих компетентностей випускника можна оцінити результат його університетської підготовки. Звідси виникає необхідність розглядати професійну підготовку студентів вишу з позицій сформованих компетентностей, на основі яких визначається рівень їх професійної кваліфікації. За проектом Tuning Європейської комісії [5] компетентність це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, особистісних якостей, що характеризують результати навчання за навчальною програмою. Компетентності покладено в основу кваліфікації випускника. Під компетентністю ми розуміємо набуту у процесі навчання інтегровану характеристику особистості випускника вишу, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. Такий підхід нами вважається засобом досягнення нової якості освіти.

Метою даної статті є показати дієвість системи комплексних оцінюючих засобів контролю якості підготовки випускників ВНЗ в контексті компетентнісно-кваліфікаційних дескрипторів.

Зазначимо, що моніторинг якості освіти містить у собі наступні складові:

1. Наявність процедур забезпечення якості

2. Систему оцінювання якості
3. Моніторинг програм підготовки студентів та дипломних і магістерських робіт.
4. Забезпечення якості викладацького складу
5. Навчальні ресурси та підтримка студентів

Отже зосередимося на системі оцінювання якості підготовки випускників у контексті набутих ними компетентностей, оскільки вони характеризують рівень університетської та професійної кваліфікації випускника. Оскільки якість підготовки випускників ВНЗ вимірюється рівнем набутих компетентностей, то для того, щоб правильно визначити рівень їх сформованості у студентів, необхідно об'єктивно оцінити результати навчання за рейтинговою системою оцінювання. Тому виникає необхідність систематизувати процес оцінювання компетентностей, що дасть змогу об'єктивно та якісно оцінити результати навчання. В задачі системи входить:

1. Оцінювання якості отриманих знань студентів після вивчення розділів дисципліни;
2. Визначення рівня набутих компетентностей (високий, середній, низький)
3. Корекція траєкторії навчання студентів у відповідності до рівня набутих ними компетентностей.

Методика формування та оцінювання компетентностей має наступні складові [2, с.64]:

Визначення змісту та сутності характеристики конкретних компетентностей випускника (дескриптори) за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, який описує характер професійної діяльності у відповідності до професійних стандартів. Дескриптори компетентностей дозволяють:

- конкретизувати освітні цілі навчання і виокремити ефективні засоби та методи їх досягнення;
- визначити об'єктивні критерії оцінки якості професійної підготовки випускників;
- покращити прозорість функціонування освітньої системи як для студентів так і для потенційних роботодавців;

Вони визначаються шляхом:

- узгодженого взаємозв'язку навчальних програм із ключовими професійними компетентностями, сформованість яких є результатом вивчення даних програм дисциплін. Зазначимо, що у формуванні кожної компетентності є перелік навчальних дисциплін та видів практичної діяльності які зумовлюють її формування. Визначається список таких дисциплін, які формують конкретну компетентність, потім укладається зміст навчальних і робочих програм даних дисциплін і

виокремлюються засоби і технології оцінки якості сформованості конкретних компетентностей.

- узгодженості вишу та підприємства щодо термінів підготовки спеціалістів відповідних рівнів компетентностей;
- зв'язку між змістовою частиною лабораторних та практичних занять дисциплін, та професійною діяльністю спеціалістів на конкретному підприємстві, що дасть можливість випускнику реалізувати сформовані компетентності в умовах реального виробництва. Зазначимо, що до опису змістовних характеристик певної компетентності (дескриптору) залучаються не тільки професорсько – викладацький склад кафедр, а й роботодавці певної галузі, які зацікавлені в наймі на роботу випускників конкретної спеціальності. Саме таке соціальне партнерство дасть можливість максимально практично спочатку описати, а потім і оцінити якість набутих професійних компетентностей.

2. Визначення освітніх технологій, методів за допомогою яких можна досягти формування компетентностей в умовах ВНЗ, наприклад

- методи та форми спрямовані на теоретичну підготовку: лекція, семінар, самостійна робота студентів, колоквиуми;
- методи та форми спрямовані на практичну підготовку: практичні заняття, міждисциплінарні курси, мастер класи викладачів та галузевих спеціалістів, олімпіади, навчальна та виробнича практика, курсові роботи, реферати, випускні кваліфікаційні роботи (дипломи та магістерські дисертації)

3. Визначення оцінюючих засобів та технологій, за допомогою яких можна (1) оцінити рівень сформованості конкретної компетентності у студентів вишу, (2) описати якісні ознаки, які має продемонструвати студент під час підсумкової державної атестації, щоб підтвердити рівень сформованості професійної компетентності. Слід наголосити, що при розробці засобів оцінювання та контролю якості вивчення дисципліни, міждисциплінарних курсів та навчальних та виробничих практик враховуються всі види зв'язків зазначених в них знань, що дозволяє діагностувати якість сформованих у студентів компетентностей за спеціальностями та ступінь готовності випускників до професійної діяльності[5]. Розробка комплектів оцінюючих засобів сформованих компетентностей студентів вишу ґрунтується на наступних науково-методичних принципах[1]:

- оптимальне поєднання теоретичної та практичної частини атестації, що дозволить студентам у повному обсязі продемонструвати набуті компетентності;
- можливості особистісно-орієнтованного навчання;
- орієнтованість на майбутню професійну діяльність;

- використання активних методів оцінювання, які ґрунтуються на самостійній, практичній та проектній діяльності.
- оцінка набутих компетентностей за участю зовнішніх експертів;

Основним методом який дозволить оцінити рівень сформованості студентами компетентностей є педагогічне тестування з використанням експертної оцінки, наприклад:

- викладачі кафедр виступають в якості експертів при ранжуванні тестових питань;
- серед відповідей на питання тесту відсутні неправильні, кожна відповідь має якусь ступінь правильності;
- для обробки результатів тесту використовуються експертне оцінювання та методи статистичних підрахунків.

У відповідності до поставлених завдань була розроблена методика оцінювання компетентностей. Метою такої розробки є визначення якісних характеристик випускників вишу, основою яких є державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування. Певні властивості і якості випускників вказують на рівень сформованості у них компетентностей (які визначаються результатами засвоєння навчальних програм дисциплін та кредитних модулів та вимогами роботодавців).

Для проведення поточного контролю успішності та проміжної атестації студентів створено фонд оцінюючих засобів, які включають наступне:

- контрольні питання та типові завдання для практичних занять, семінарських та контрольних робіт, заліків та іспитів;
- тести та комп'ютерні тестові програми;
- тематика курсових, дипломних робіт, рефератів тощо,
- проблемні ситуації для практичних та семінарських занять.

Звернемо увагу, що фонди оцінюючих засобів відповідають вимогам робочої програми кредитного модуля з певної спеціальності, відповідають меті та завданням освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) спеціаліста чи магістра. Зазначимо, що ОКХ визначає галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускників вищого навчального закладу з відповідної спеціальності та певного освітньо-кваліфікаційного рівня та державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула певний освітній рівень відповідного фахового спрямування. Зокрема вони є критеріями оцінки якості загальних та професійних компетентностей, які набуває випускник в процесі вишівської підготовки.

Для проведення рубіжного контролю успішності випускників вишу фонд оцінюючих засобів включає різні форми комплексного моніторингу якості підготовки фахівців певної спеціальності. Індекс якості підготовки фахівців

визначається наступними показниками:

- Індексом ректорського контролю залишкових знань студентів і охоплює наступні блоки дисциплін (фундаментальні, професійно-орієнтовані, фахові) за всіма дисциплінами розроблено тестові завдання та критерії оцінювання.
- Індексом якості дипломних робіт за певними критеріями зазначеними у положенні про підготовку дипломних та магістерських робіт.
- Індексом якості підготовки спеціалістів за результатами соціологічного опитування роботодавців.
- Індексом якості навчальної та виробничої практики. Результати набуття практичного досвіду описуються у звіті з практики та оцінюються куратором практики або експертною комісією на основі звітів та щоденників практики студентів.

При розробці завдань **ректорського контролю** для студентів рекомендується розробити єдиний бланк завдань, який дозволяє провести перевірку і загальних і професійних компетентностей. При цьому потрібно враховувати наступне:

- перевірку знань рекомендується проводити у формі тестування, при цьому використовувати тести 1-3 рівнів відкритої і закритої форми.
- перевірку вмінь рекомендується проводити у формі вирішення професійних задач/ завдань. При укладанні такого типу завдань бажано використовувати комплексний підхід, щоб 1-2 задачі/завдання дозволили оцінити сформованість всіх вмінь;
- результати засвоєння практичного досвіду мають міститися у звіті про практику та оцінювати експертною комісією за звітами і щоденниками практики студентів;
- для комплексної оцінки засвоєння виду професійної діяльності випускники мають представити індивідуальний портфоліо навчальних досягнень.

Засобами контролю рівня готовності випускників вишу до самостійної діяльності за обраною спеціальністю та набутим освітньо-кваліфікаційним рівнем є комплексна контрольна робота (ККР) – перелік формалізованих завдань, вирішення яких потребує умінь застосовувати інтегровані знання програмного матеріалу дисципліни. Пакети ККР розробляються випусковими кафедрами і використовуються при проведенні атестаційної експертизи, метою якої є державна оцінка рівня підготовки студентів.

Іншим засобом контролю якості набутого освітньо кваліфікаційного рівня випускників є комплексні кваліфікаційні завдання (ККЗ) за певною спеціальністю. Дані завдання складаються таким чином, щоб на основі відповідей студентів можна було б з'ясувати теоретичний рівень їхньої підготовки та

спроможності самостійно розв'язувати реальні ситуації на робочому місці, крім того змістове наповнення кваліфікаційних завдань має спровокувати та виявити комплексне застосування сформованих професійних компетентностей.

Для того, щоб надати оцінку набутих компетентностей та сертифікацію кваліфікацій студентів, потрібно перш за все уніфікувати оцінку компетентностей та кваліфікацій за стандартами професій, для цього враховуємо наступне:

1. Вимоги до результатів навчання за професійними стандартами мають бути однаковими (об'єкти оцінки).
2. Оскільки об'єкти оцінки слабо формалізуються, то основним методом є експертна оцінка.
3. Для оцінки об'єктів використовуються єдині критерії (шкали).
4. Уніфікація вимог щодо розробки та використання контрольних оцінюючих засобів результатів навчання.

Для того, щоб провести оцінку набутих компетентностей та сертифікації кваліфікацій, розробка оцінюючих засобів починається з аналізу професійного стандарту, або галузевих стандартів спеціальності, з метою визначення ключових професійних функцій та дій, за якими можна проводити оцінку компетентностей та сертифікацію кваліфікацій. Аналізу підлягають опис компетентностей які покладено в професійний стандарт, набуття яких необхідно для отримання сертифікату. За результатами аналізу заповнюється матриця логічних зв'язків професійних стандартів (кваліфікаційних вимог) та об'єктів контролю, які оцінюються певними видами атестації з кодифікатором оціночних засобів.

Далі визначаються відповідності між професійною діяльністю за стандартами професії та загальними показниками оцінки результату за різними формами контролю та атестаціями. Аналізуються дескриптори професійних дій за кваліфікаційними вимогами та показники оцінки результату. Рівень компетентностей визначається основними показниками оцінки результату навчання за різними формами контролю і результатами виробничої практики та узгоджуються з роботодавцями. Оцінка рівня компетентностей проводиться експертами окремо за кожним показником результату за шкалою (+ позитивна та - негативна). Для отримання інтегральної оцінки рівня сформованості компетентностей використовується медіана експертних оцінок.

Дескриптори компетентостей відповідно до галузевих стандартів спеціальності 7.02030304 «Переклад» та оцінка якості їх засвоєння

Галузеві стандарти вищої освіти (освітньо професійна програма підготовки фахівців) 0203 «Гуманітарні науки» спеціальність 7.02030304 переклад» освітній рівень- повна вища освіта кваліфікація 2444.2 перекладач	Результати (набуті компетенції)	Виробничі функції, типові задачі діяльності, якими повинні володіти випускники вищого навчального закладу та форми оцінки якості
Забезпечення інформації в різних галузях народного господарства, науки, техніки, освіти, культури	Соціокультурна: знання культури спільноти або всієї країни, мова якої вивчається, характерних рис спільноти, суспільства та їхньої культури Соціолінгвістична: знання про вплив суспільних явищ і процесів на виникнення, розвиток, соціальну й стилістичну диференціацію й функціонування мов, а також розуміння зворотного зв'язку мови і суспільства, уміння застосовувати знання, необхідні для соціального аспекту використання мови	Володіти знаннями щодо зв'язків мови і суспільства, соціальної, професійної та територіальної диференціації мовних одиниць, мови соціальних груп і їх лінгвістичних маркерів; уміти розумово виконувати логічних операцій у процесі перекладацької діяльності (усної або письмової) Форми оцінки якості: експертна оцінка виконання практичного завдання в умовах виробничої практики
письмова та усна комунікації	Інструментальні компетенції: знання іноземної мови (мов), навички управління інформацією, дослідницькі навички	Володіти основними поняттями перекладознавства та технологією перекладу Перекладати, реферувати й анотувати науково-технічні тексти державною та іноземною мовами; експертна оцінка виконання практичного завдання в мовах виробничої практики Форми оцінки якості: Щоденник та звіт виробничої та навчальної практики державні іспити та атестації

виконання науково-дослідної та адміністративної роботи у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації та наукових закладах	Загальнонаукові компетенції: знання в галузі, необхідні для засвоєння загально-професійних дисциплін Інструментальні компетенції: знання про особливості функціонування та взаємодії мовних одиниць в усній та письмовій комунікації, уміння застосовувати мовні одиниці у різноманітних сферах спілкування. Функціонально-прагматична: знання про стратегічну спрямованість мовних одиниць на реалізацію комунікативного наміру мовця, уміння визначити прагматичну необхідність вживання того чи іншого слова, прагматичне призначення мовної одиниці у конкретній ситуації спілкування.	збирати, оброблювати, аналізувати і систематизувати науково-технічну інформацію з напрямку роботи; -уміти виокремлювати об'єкт наукового дослідження, опрацьовувати мовний матеріал за допомогою відповідних методів та прийомів; - уміти аналізувати, систематизувати й класифікувати, узагальнювати та порівнювати ознаки об'єкта дослідження Форми оцінки якості експертна оцінка виконання практичного завдання:
переклад різномановних текстів іноземною і державною мовами;	Перекладацька компетенція: складна багатомірна категорія, що містить ті кваліфікаційні характеристики, які дозволяють перекладачу здійснювати акт міжмовної і міжкультурної комунікації.	Володіти мовною нормою при перекладі та редагуванні різномановних текстів з рідної мови на іноземну та навпаки; Знати фахову мову та орієнтуватися у фахових текстах, визначаючи особливості функціонування фахової лексики у межах функціональних стилів і жанрів; Форми оцінки якості: теоретичний та практичний іспит
викладання перекладу у вищих навчальних закладах	Професійні компетенції Загально-професійні: компетенції, що слугують основою для засвоєння відповідних спеціальних компетенцій: -Іншомовна міжкультурна перекладацька компетенція: володіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для здійснення професійної перекладацької діяльності Лінгвістична компетенція: володіння мовою та вміння використовувати мовні засоби в системі мовлення у межах комунікативного процесу Фонологічна: володіння нормою іноземної мови, усіма видами мовленнєвої діяльності, а також знаннями й навичками їх використання у процесі комунікації	Володіти двома мовами для здійснення перекладацької діяльності; Оперувати основними поняттями перекладознавства та технологією перекладу; перекладати, реферувати й анутовати науково-технічні тексти державною та іноземною мовами; Форми оцінки якості – знання процесу Оцінка компетенцій за результатами практик(навчальної та виробничої)

	Граматична: Здатність застосовувати знання з граматики іноземної й рідної мов в усній і письмовій комунікації та перекладі. Лексична: здатність коректно використовувати набутий словниковий склад в усній і письмовій комунікації та перекладі. Спеціально-професійні компетенції: сукупність компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності перекладача	

Узагальнюючи зазначимо, що сформована компетентність зумовлює наявність у особистості внутрішньої мотивації до якісного виконання своєї професійної діяльності, професійним цінностям та ставленню до своєї професії як до цінності. Компетентний спеціаліст має бути здатним виходити поза межі предмету своєї професії і володіти творчим потенціалом для саморозвитку.

А під професійною компетентністю ми розуміємо – різноманітність знань, вмінь та навичок, особистісних та професійно важливих якостей особистості – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості, які забезпечують йому успішну професійну діяльність. З іншого боку компетенція – характеристика вимог до особистості, які дозволяють їй стати компетентним у певній професійній діяльності [4, с.92]. Щоб оцінити набуті компетентності розробляються фонди оціночних засобів, які адекватні вимогам робочої програми кредитного модуля з певної спеціальності та галузевим стандартам спеціальності. На основі сформованих компетентностей випускника оцінюється результат його університетської підготовки. **Подальшого дослідження** потребує розробка інтегральної оцінки рівнів сформованості компетентностей за різними галузевими стандартами та розробка фондів їх оцінювання.

Список використаних джерел:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб.пос. для вузов // В.А.Бодров / М., Академия. – 2001., 342 с.
2. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // В.А.Болотов / Педагогика, 2003., № 10., С.7-16.
3. Зимняя И.А.Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // М., Высшая школа, 2004., №6., С.45-63.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития // М., Прогресс.- 1998., 267с.
5. Tuning, Educational Structures in Europe/ Learning outcomes. Competences. Methodology.2001-2009: Електронний ресурс: [www. Relintdeusto /Tuning Project](http://www.Relintdeusto/TuningProject).

ВОРОВКА М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і педагогічної
майстерності Мелітопольський
державний педагогічний університет
імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

КУЧИНА Л.І.,

старший викладач, кафедра
педагогіки і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Б. Хмельницького,
м. Мелітополь

ТРОФИМЕНКО Н.В.,

вчитель вищої категорії, вчитель-
методист Юр'ївської БЗОШ І-ІІІ
ступеня Приморського району
Запорізької області

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті проаналізовано педагогічні умови формування іміджу особистості майбутнього вчителя, висвітлено погляди вітчизняних дослідників на цю проблему. Наведено результати дослідження щодо визначення пріоритетних якостей вчителів студентами педагогічного університету.

Ключові слова: імідж, імідж вчителя, види іміджу, складові іміджу.

В статье проанализированы педагогические условия формирования имиджа личности будущего учителя, освещены взгляды отечественных исследователей на эту проблему. Приведены результаты исследования по определению приоритетных качеств учителей студентами педагогического университета.

Ключевые слова: имидж, имидж учителя, виды имиджа, составляющие имиджа.

The author analyses pedagogical conditions of future teacher's reputation forming. The article presents the results of the research concerning student's view on the main qualities of teachers.

Key words: *image, reputation, teacher's reputation, components of reputation.*

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні підготовка педагогічних та наукових кадрів, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Діяльність викладача має високу соціальну значущість і займає одне із центральних місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства [1, с.66].

Останнім часом ще більше загострились протиріччя між вимогами суспільства до вчителя-фахівця і між підготовкою вчителя в вищих навчальних закладах, що пов'язано з недостатньою увагою до питань створення цілісного образу «Я – вчитель». Це спонукає нас до дослідження та вдосконалення особистісно-професійних якостей майбутніх педагогів. Одним з важливих і недостатньо досліджених аспектів цієї проблеми є професійний імідж вчителя та його формування в процесі професійного підготовки.

Проблему формування особистості сучасного вчителя досліджували такі вчені, як В.Андрущенко, С.Гончаренко, Л.Губерський, М.Євтух, В.Журавський, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кушерець, І.Надольний, В.Огнев'юк, О.Савченко, О.Сердюк; історичний аспект вказаної проблеми було опрацьовано в роботах В.Буткевич, В.Кан-Калика, Г.Леонової, В.Сластьоніна; психологічні засади розвитку особистості вчителя розкрито у працях Л.Божович, І.Зимньої, Н.Кузьміної та ін..

Питання формування іміджу у різні роки досліджували Г.Базилевич, В.Вербицький, І.Дідковська, Т.Дмитренко, І.Зязюн, Л.Ковальчук, Н.Шишлова та ін. Однак, незважаючи на публікації цих та багатьох інших учених, означена проблема досі залишається актуальною, мають місце такі недостатньо вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і як реальність, напрямки, фактори та умови формування особистісних характеристик педагога.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сукупності педагогічних умов, які сприятимуть формуванню педагогічного іміджу майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування особистості майбутнього вчителя, його професійного іміджу, успішність у педагогічній праці залежать від багатьох суспільних та культурних чинників, а також від власної активної діяльності.

Створення іміджу вчителя –довготривалий і складний процес. Його результативність залежить від передумов, умов, специфіки та технологій формування, Я-концепції особистості та інших чинників, що взаємозумовлені й взаємопов'язані між собою. Особливої значущості у формуванні іміджу вчителя ми надаємо Я-концепції майбутнього педагога.

Під Я-концепцією розуміють динамічну систему уявлень людини про себе, яка охоплює як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, так і самооцінку та власне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї [2, с. 65-74].

Імідж людини є те, що орієнтоване на сприйняття людини іншими людьми в її безпосередньому оточенні та адресоване їм як повідомлення про свій статус, професійну роль, унікальні риси і якості особистості. Цілеспрямовані наукові дослідження на сучасному етапі надали можливість виокремити нову галузь педагогічної науки – педагогічну іміджологію, яка має на меті вивчення закономірностей та сутності процесів формування педагогічного іміджу в контексті професійної соціалізації фахівців у сфері освіти та професії іміджмейкера.

Нами було проведено дослідження щодо визначення пріоритетних якостей вчителів студентами природничо-географічного факультету, спеціальностей «Географія» та «Історія» і порівняння їх з ієрархією таких якостей студентами IV курсу. Слід зазначити, що у опитуванні брало участь 35 студентів першого курсу та 60 студентів четвертого курсів.

Студентам було запропоновано 20 якостей, дивись таблицю 1.

Відповіді студентів I курсу: 85% віддали перевагу такій якості як справед-

Таблиця 1.
Перелік пріоритетних якостей особистості

№	Якості	№	Якості
1	Організованість	11	Вміння викладати матеріал
2	Дисциплінованість	12	Вміння організовувати роботу
3	Працелюбність	13	Справедливість
4	Акуратність	14	Доброзичливість
5	Ввічливість	15	Майстерність навчання
6	Скромність	16	Моральність
7	Доброта	17	Чутливість до людей
8	Справедливість	18	Зразкова поведінка
9	Вимогливість	19	Авторитет
10	Знання предмета	20	Любов до дітей

ливість; вимогливість – посідає II місце в ієрархії вимог; знання предмета – III місце. На нашу думку, позитивним є наявність в першій десятці моральних якостей вчителя, але в першій п'ятірці, безперечно, необхідно було б вказати таку якість, як любов до дітей, чутливість, доброта тощо.

Студенти IV курсу в ієрархії вимог I місце відвели такій вимозі як майстерність навчання, II місце – чутливість до дітей, III місце – моральність. Як бачимо, все ж до 4 курсу має місце тенденція – гуманістична спрямованість, але недостатньою мірою.

Проведене анкетування в студентських групах засвідчило таке:

- формуванню іміджу надають великого значення 88% респондентів;
- формуванню особистого іміджу надають перевагу 74,5%;
- формуванню професійного іміджу – 43,1% (всі студенти вважають, що завдяки цьому вони досягнуть успіху в професійній діяльності);
- високий імідж факультету (університету) важливим є для 84,3% студентів;
- вчителя успішною людиною вважають 78,4%, а себе – 58,8% опитаних;
- комунікабельними себе вважають 62,7 % респондентів;
- терпимими до думок, вірувань, поведінки та поглядів інших осіб, позицій, з якими вони частково або повністю незгодні, є 76,5% студентів;
- здатні співчувати іншій людині 88,2%, тоді як розділити її переживання можуть 4,1% опитаних;
- впевненими у собі є 60,8%.

На думку студентів, їхній позитивний імідж формувався під впливом (у %): батьків (66,7); викладачів (62,7); учителів (60,8); друзів (58,8); групи (54,9); власних спостережень (47,1); коханої людини (17,6); грошей (11,7); художньої літератури (9,8); кінофільмів і телебачення (9,8); зміни місця проживання (9,8); моди (6,2).

Серед рис, що є значущими для формування іміджу і досягнення успіху у професійно-педагогічній діяльності, майбутні вчителі виділили такі (у %): впевненість у собі (78,4); комунікабельність (67,7); професійна компетентність (67,7); людяність (52,9); мудрість (52,9); відповідальність (45,1); справедливість (49,0); об'єктивність (45,1); доброзичливість (45,1); пунктуальність (41,2); толерантність (41,2); цілеспрямованість (33,3).

То ж, імідж учителя визначають як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе [5, с. 77].

У педагогічній науці є різні підходи щодо класифікації іміджу. Зокрема, за функціональним підходом виокремлюють такі види іміджу:

- особистісний – імідж педагога, зумовлений його внутрішніми рисами

- й особливими індивідуальними рисами;
- професійний – імідж учителя, детермінований професійними якостями;
- бажаний – імідж, до якого прагне учитель;
- дзеркальний – імідж, що відповідає його уявленню про себе;
- корпоративний – імідж школи, вищого навчального закладу, факультету тощо.

Залежно від критерію, що лежить в основі класифікації, вчені визначають такі типи іміджу:

1. за об'єктом (персональний – корпоративний);
2. за співвідношенням з іншими об'єктами (одиничний – множинний);
3. за будовою або структурою (простий – складний);
4. за характером репрезентативності (оригінальний – типовий);
5. за контекстом (особистий, професійний, політичний);
6. за статтю (чоловічий – жіночий);
7. за віком (молодіжний – дорослий);
8. за соціальною категорією (імідж політика, бізнесмена, поп-зірки тощо);
9. за тривалістю існування (загальний – ситуативний);
10. за параметрами прояву (середовищний, габаритний, упредметнений, вербальний, кінетичний) та інші [7, с.302].

Створення іміджу – це підкреслення особистої індивідуальності, свідомого вибору певного образу. У педагогіці імідж розглядається як емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу педагога-вихователя в свідомості вихованців, колег, батьків, соціального оточення. Причому при формуванні іміджу, реальні якості об'єднуються з тими, які приписує педагогові оточення. Теорія та практика іміджу в системі освіти суттєво розкриває питання про те, якими якостями та ознаками повинні володіти учасники педагогічного процесу для самоствердження в суспільстві. За результатами багатьох наукових досліджень професійного іміджу педагога, вихідною позицією при цьому постають реальні люди зі своїми потребами, цінностями, думками та прагненнями [6, с.12-19].

Структура іміджу вчителя є полікомпонентна. До його головних складових науковці відносять такі:

- внутрішнє «Я» (внутрішній образ вчителя, що відповідає обраному фаху і виявляється у його професійній культурі й мисленні, емоційності й творчому настрої, привабливості й вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції й ступені мобілізації тощо);
- зовнішній вигляд вчителя (засвідчує про ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний

образ учителя, сприяють формуванню гарного враження і репутації, допомагають виявити себе не тільки привабливою людиною, але й чудовим педагогом);

- використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога мають привертати увагу учнів до нього, викликати довіру і налаштувати їх на активну взаємодію).

Тлумачний словник І.Ожегова визначає умову як вимогу, що висувається однією із сторін; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається що-небудь [4].

У психології та педагогіці умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв'язку того чи іншого явища необхідно розглядати його у різноманітних зв'язках і відношеннях, тобто у загальному зв'язку. Як зазначає З.Курлянд, якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [3, с.31].

Під педагогічними умовами формування педагогічного іміджу маємо на увазі сукупність початкових передумов, які забезпечують результативність аудиторної та позааудиторної роботи щодо удосконалення рис та якостей особистості, які виступають показниками цього складного особистісного утворення. Результативність навчально-виховного процесу вищої школи обумовлюється створенням таких умов, які дозволили би кожному студенту виявляти властиву йому від природи активність, самостійність пізнавальних відкриттів, відчувати радість від пізнавальної діяльності та спілкування.

Визначають три групи умов, які необхідно враховувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів:

1) об'єктивні – зовнішні (соціальні) умови: характеризуються впливом макросоціуму, усього суспільства; це те середовище, яке оточує майбутніх педагогів поза закладом освіти; освітня політика; правова база, що регулює освіту і виховання тощо;

2) об'єктивно-суб'єктивні - соціально-педагогічні умови (тип закладу освіти; соціальні вимоги до змісту і рівню підготовки; запити ринку освітніх послуг тощо) та педагогічні умови;

3) суб'єктивні - психолого-педагогічні умови (внутрішні) умови: самоусвідомлення суб'єктом професійної підготовки ціннісної сутності педагогічного іміджу; усвідомлення викладачами й студентами потреби ринку в професіоналах.

З психолого-педагогічних позицій трактуємо педагогічні умови як обставини, від яких залежить і за яких відбувається процес формування позитивного педагогічного іміджу вчителя. До цих умов відносимо:

- реалізація аксіологічних принципів та вирішення світоглядно-методологічних завдань освіти в кожному компоненті та на кожному етапі навчання;
- чітке визначення та конкретизація завдань цільового, потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного характеру;
- створення позитивної педагогічної атмосфери в університеті, спрямованої на формування високоморальної особистості;
- організація і здійснення процесу навчання на основі поліцентричного підходу;
- стимулювання формування і розвитку знань міжкультурної взаємодії, ціннісних, аксіологічних, світоглядно-методологічних орієнтацій та розвиток особистісних якостей у процесі навчання та виховної роботи;
- врахування ментального потенціалу конкретної людини;
- сприяння гармонізації зовнішніх обставин, інтер- та інтрапсихічного простору, аутентичному поєднанню внутрішнього та зовнішнього;
- сприяння ідентифікації особистості з професією вчителя;
- дотримання зв'язку іміджування самореалізацією особистості;
- створення моделей власного майбутнього, активізація «Я – реально-го» та «Я – ідеального», посилення рефлексійних складових;
- усвідомлення мети створення іміджу – гармонізація явища і сутності професійних якостей;
- збереження специфічних особливостей професійно-педагогічної ролі;
- використання іміджу як додаткового технологічного засобу механізму наслідування;
- розуміння значення іміджування і контролю в сфері розвитку відносин;
- намагання наближувати імідж ідеальний до іміджу ідеального;
- знання правил етикету і культури поведінки;
- врахування у виборі одягу не тільки вимог професії, а й віку, комплекції, діяльності;
- усвідомлення, що зовнішньої виразності недостатньо – пріоритетними є особистісно-ділові якості, вихованість, ерудиція, професіоналізм.

За умови визнання неповторності особистості студента, її унікальності, основним завданням систематично спланованої аудиторної та позааудиторної

роботи є, насамперед, створення умов для вільного розвитку особистості, прояв і активізація її здібностей шляхом залучення до різноманітних видів діяльності у навчальний та позааудиторний час, встановлення зв'язків з навколишнім світом, забезпечення їх різноманітності, створення відповідних умов для усвідомлення свободи прийняття рішень.

Висновки. Реалізація зазначених умов передбачає внесення певних змін у напрями навчально-виховного процесу вищого навчального закладу освіти. Насамперед потрібно створити таку педагогічну атмосферу, яка б сприяла формуванню особистості, здатної до оцінювання власної діяльності, самостійного вироблення життєвої позиції, що ґрунтується на міцних моральних переконаннях. Складність полягає в тому, щоб організувати навчальний процес з урахуванням не тільки індивідуальності кожного студента, але й специфіки педагогічної роботи. Вся діяльність має доповнювати й розширювати загальнокультурні знання, впливати на формування вмінь позитивного мислення та спілкування. Виконання цього завдання можливе лише за умови поєднання традиційних і новітніх методів і форм навчально-виховної роботи.

Тому поряд з існуючими програмами оптимізації підготовки майбутніх вчителів необхідні розробки й практичне використання ефективних педагогічних технологій, спрямованих на формування позитивного іміджу вчителя.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. / С.С.Вітвицька. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 396 с.
2. Ковальчук Лариса. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних педагогічних дисциплін в класичному університеті // Вісник Львівського ун-ту. / Л.Ковальчук - Серія педагогічна, 2007.- Вип. 22. С. 65–74.
3. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності / З.Н.Курлянд. — Одеса, 1995. — 160 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И.Ожегов. — М.: Русский язык, 1984.— 816с.
5. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И.С.Сергеев. — СПб.: Питер, 2004. — 316с.
6. Філіппова І. Ю. Психолого-педагогічне навчання як спосіб корекції Я-образу вчителя // Практична психологія та соціальна робота / І. Ю. Філіппова. — К., 2005. — № 4. — С. 12-19.
7. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В.М.Шепель. - М.: Культура и спорт, юнити, 1997.- 382с.

ГЕЙЧЕНКО Е.И.,

кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
языковой подготовки,
Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ – ВАЖНЫЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются некоторые психологические процессы, которые являются основанием индивидуализации как одного из факторов эффективности обучения иностранцев русскому языку.

Ключевые слова: индивидуализация, стратегии овладения языком, психологические процессы, иностранные студенты.

У статті розглядаються деякі психологічні процеси, які є підґрунтям індивідуалізації як одного з факторів ефективності навчання іноземців російської мови.

Ключові слова: індивідуалізація, стратегії оволодіння мовою, психологічні процеси, іноземні студенти.

This article elucidates some psychological processes, which form the basis of individualization as one of the factors in effective teaching Russian to foreign students.

Key words: individualization, strategies of language learning, psychological processes, foreign students.

Коммуникативно – когнитивный подход к обучению русскому языку иностранных студентов в вузах Украины нефилологического профиля предполагает формирование языковой личности как активного субъекта учебного процесса, учёт их психологических особенностей для решения проблемы индивидуализации обучения.

Выделение индивидуального подхода в самостоятельный принцип обучения традиционно и в современной дидактике общепризнанно.

Однако понятие «индивидуальный подход» до сих пор трактуется по-разному.

Индивидуализация одними понимается как одна из форм организации учебной работы учащихся на занятии, а не как определенный методический прием подхода к каждому из обучающихся. Однако для обозначения работы с одним учащимся имеется, на наш взгляд, более точный термин – «индивидуальная форма работы».

Другие отождествляют индивидуальный подход с дифференцированным. Но последний – это лишь один из приемов первого, учитывая, что при дифференцированном подходе дифференцируется чаще всего только учебный материал в зависимости от успеваемости того или иного учащегося.

Возразить можно также против такого понимания индивидуального подхода, по которому индивидуализацию считают лишь дополнительной «сверхурочной» работой преподавателя.

Мы исходим из того, что принцип индивидуального подхода – это принцип активного воздействия на умственное развитие обучающихся, чтобы добиться максимального их развития. Не обучение должно подстраиваться под индивидуальные особенности учащегося, а учащийся должен подстроиться под всё усложняющийся процесс обучения.

Цель статьи – рассмотрение некоторых психологических процессов и важности их учета для индивидуализации учебной деятельности иностранцев при овладении русским языком как иностранным.

Рассмотрению проблемы индивидуализации в последнее время уделяется много внимания: Арутюнов А.Р., Врублевская Е.С., Вятютнев М.Н., Демченко В.А., Зимняя И.А., Ковалева Т.М., Кузовлев В.П., Леонтьев А.А., Маслоу А., Николаева С.Ю., Протасова Т.Н., Рогова Г.В., Суханова Е.А., Шляхов В.И., Элькони Д.Б.

Индивидуализация обучения есть по сути учет всех многосторонних свойств обучающегося и соотнесения с ними приемов обучения. Она пронизывает весь учебный процесс и является одним из условий обучения общению иностранных студентов.

В современной методике преподавания иностранных языков в нефилологическом вузе весьма актуализируется тенденция уделять пристальное внимание индивидуальным особенностям учащихся при овладении ими коммуникативной компетенцией, что приводит к перераспределению ролей преподавателя и студента в учебном процессе. Центр внимания ученых уже переместился со стратегии обучения на стратегию усвоения содержания учебного материала.

До недавнего времени деятельность преподавателя считалась веду-

щей, а обучающийся рассматривался как получатель знаний, исполнитель инструкций преподавателя и учебника. Это приводило к тому, что в научных спорах, обсуждениях по методическим проблемам, которые имели целью улучшить учебный процесс, повысить эффективность обучения, студент как бы оставался в стороне, вне поля зрения методистов. Сегодня же функции преподавателя, учителя, педагога и обучаемого в образовательном процессе значительно изменились. Но, хотя личность преподавателя и отходит на второй план (наблюдатель, посредник, руководитель), влияние её на аудиторию, которая, в свою очередь, становится более камерной, не уменьшается, а наоборот, возрастает. Несмотря на то, что в настоящее время осуществляется смещение традиционной центрации в образовании с личности преподавателя на личность студента, именно преподаватель является организатором группового взаимодействия. Основу деятельности преподавателя составляет не процесс передачи готовых знаний, а процесс стимулирования мотивационной сферы и познавательной активности студентов с предоставлением им широкого спектра выбора методов, форм, приемов и средств повышения своего интеллектуального и профессионального уровня.

При этом на лидирующие позиции выдвигается психологический фактор изучения иностранных языков.

Педагогический опыт и многочисленные исследования последнего времени показывают, что индивидуальность, своеобразие протекания психологических процессов, входящих в состав стратегии овладения, оказывают большое влияние на продуктивность всего учебного процесса. Следует отметить, что несмотря на это, индивидуализированное обучение с трудом прокладывает себе дорогу в практику преподавания русского языка как иностранного.

Известно, что иностранные студенты с разным уровнем имеют разные коммуникативные потребности, мотивы изучения языка, обладают разными возможностями переработки единиц обучения и т.п. Иностранцы с неодинаковой степенью продуктивности выполняют одни и те же предлагаемые операции с единицами обучения. Между тем при фронтально-групповой организации учебного процесса индивидуальные особенности учащихся не учитываются, и поэтому ученики лишаются возможности разрабатывать собственную программу речевого поведения в соответствии с коммуникативными потребностями и на основе наиболее эффективных для них приёмов и способов работы с единицами обучения.

Не исключается, что фронтально-групповая методика обучения в определенных условиях может устраивать какое-то количество обучаемых. Однако здесь речь идет об индивидуализации обучения для всех, кто при

применении одной и той же системы учебных действий сталкивается с многочисленными трудностями, усваивая поступающий материал. Оптимизация учебной деятельности студентов, безусловно, позволит повысить продуктивность обучения и овладения. Ведь качество и скорость овладения языком повышаются по мере того, как техника презентации материала в учебниках будет приближаться к тем комбинациям приёмов и способов, которые применяются иностранными студентами в учебном процессе. Нельзя согласиться с тем, что в современных учебниках игнорируются индивидуальные особенности овладения языком; предлагается одна и та же техника презентации, тренировки и контроля для всех, одно и то же содержание и его объём.

Для решения проблемы индивидуализации обучения, как мы полагаем, надо прежде всего выделить все компоненты, составляющие стратегию овладения вторым языком. К сожалению, в методике преподавания найти полный перечень факторов (компонентов), участвующих и влияющих на овладение языком, пока не представляется возможным, так как он, по-видимому, просто не существует.

В методической литературе в настоящее время можно найти описания многих психологических процессов, которые наблюдаются в деятельности ученика вообще, при овладении любым неизвестным материалом. Например, для учёта в обучении чаще всего рекомендуются такие процессы и явления, как общие типологические особенности нервной системы, типические особенности мыслительной деятельности, уровень развития синтетической и аналитической мыслительной деятельности, интересы, мотивы и волевые качества как условие умственного развития, осознанность, гибкость и самостоятельность мышления и т.д.

Из простого перечисления психических операций видно, что все они в той или иной степени могут активизироваться учащимися при выполнении любых видов познавательной деятельности. Однако компоненты интеллектуальной деятельности в работах обычно интерпретируются как универсальные явления, присущие всем людям, которые воспринимают и перерабатывают учебную информацию. А вопросы определения специфики протекания психологических процессов при изучении отдельных учебных предметов вообще, и при овладении русским языком как иностранным в частности, остаются открытыми.

Следовательно, индивидуализированное обучение ещё не получило научного обоснования. Ведь когда речь идёт не о каких-либо абстрактных обучаемых вообще, а о реально существующем, конкретном контингенте студентов, нам нужно ясное представление не столько о составе психологических процессов, операций и явлений, лежащих в основе деятельности

данного контингента, сколько о специфике их функционирования в каждом частном случае.

Каждый учащийся, как известно, отличается специфическим стилем приобретения, организации и хранения знаний, умений и навыков для последующего их применения в общении. Степень комбинаторности и интенсивности появления всех компонентов, составляющих стратегию овладения, объясняют тем, что у каждого учащегося может быть своя стратегия. Эти компоненты вместе с предлагаемой учебником методикой обучения всегда оказывают прямое влияние на образование постоянных, рассчитанных на весь период изучения языка и кратковременных способов овладения.

Немотря на крайне пёстрый состав всех возможных компонентов стратегии овладения, не только можно, но и нужно свести их к определённом числу основных типов, которые поддаются наблюдению и управлению методистов в учебном процессе.

К числу компонентов, составляющих стратегию овладения, в методике обычно относят такие, как коммуникативные потребности учащихся, способность к языку, мотивация учения, опора на родной язык, склонность к систематизации изученных явлений, соотношение между лёгкостью/трудностью усвоения и простотой/сложностью учебного материала, самоконтроль, корректировка и др.

Поскольку не все компоненты стратегии овладения в настоящее время достаточно изучены, то, естественно, и учет индивидуальных особенностей обучаемых в учебном процессе осуществляется не в полной мере.

Анализ литературы и многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного студентам в медицинском вузе позволяет утверждать, что индивидуализации учебного процесса способствует определение общих методологических и психолого-педагогических приоритетов, определение критериев развития познавательной сферы, логико-структурное описание целей и содержания обучения, а также учет субъективных и объективных потребностей обучающихся, их когнитивных и индивидуальных особенностей и способностей.

Как и всякая способность, способность к овладению иностранным языком проявляется в деятельности и представляет собой сочетание разных свойств: способность к усвоению фонетики, лексики, грамматики, к овладению навыками устной и письменной речи.

К свойствам, которые определяют способность человека к овладению иностранным языком, можно отнести память, определенный уровень процессов мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка или языка-посредника. Индивидуальные разли-

чия обнаруживаются скоростью и прочностью запоминания, точностью и легкостью воспроизведения.

Способность к иностранному языку связана с процессами мышления. Для того, чтобы более успешно осуществлялся процесс обучения, необходимо установить, какой тип мыслительной деятельности у того или иного студента. При обучении языку важна не только быстрота умственной ориентировки, но и такие качества мышления, как вдумчивость, творческий подход, систематичность и последовательность. Эти свойства мышления, могущие проявиться только в конкретной деятельности, наиболее характеризуют индивидуальные особенности обучаемых.

Соотношение между упомянутыми способностями к языку у разных учащихся неодинаково. Но эти способности могут развиваться при условии, если будет осуществляться дифференцированный подход к учащимся в процессе их обучения.

Следовательно, для преподавателей русского языка как иностранного важно учитывать как общие закономерности памяти и мышления, так и индивидуальные особенности обучаемых. А это значит, что, добиваясь эффективности учебного процесса по обучению иностранцев русскому языку, необходимо исходить из того, что новый материал или наиболее важная информация должны в разных формах повторяться в течение занятия, иначе они не перейдут в долговременную память.

Иностранным студентам с различными типологическими особенностями памяти полезно давать индивидуальные задания по закреплению нового изучаемого материала и перевода его в долговременную память. И только после усвоения этого материала давать упражнения на развитие других видов памяти.

Каждое занятие должно иметь четкую структуру с делением его на небольшие, но самостоятельные части, что поможет удержать внимание иностранцев на большем количестве материала т.к. начало и конец получаемой информации возбуждают у студентов наибольшее внимание, а для тех, у кого внимание неустойчивое, полезно давать задания на деление усвояемого материала на более мелкие части, чтобы они, фиксируя свое внимание на начале и конце каждой части, не пропускали нужную информацию.

Важно развивать произвольное запоминание у тех студентов, которые используют во всех случаях механическую память, что малопродуктивно для обучения.

Практика преподавания русского языка иностранцам также подтверждает, что процесс выработки речевых навыков и умений у разных студентов требует разного количества упражнений и времени. Отсюда необходимо

разрабатывать для каждой типологической группы определенную систему упражнений, которая будет соответствовать индивидуальным особенностям мыслительной деятельности иностранных студентов.

Таким образом, учет индивидуальных особенностей студентов-нефилологов в процессе изучения ими русского языка как иностранного, безусловно, будет способствовать эффективности их обучения.

Список использованных источников:

1. Арутюнов А.Р., Костина И.С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков – М.,1992.
2. Гейченко К.І., Васецька Л.І. Індивідуальний підхід до студентів-іноземців у навчанні мови спілкування // Актуальні проблеми підготовки фахівців у вищих медичних та фармацевтичному навчальних закладах України. – Чернівці, 2002. – С. 547.
3. Зимняя И.А. Психология обучения народному языку. М,1989.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. М, 1992.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки).- М,1990
6. Московская А.А., Индивидуальная работа со студентами на занятиях по иностранному языку/- В кн. :Сборник статей по лингвистике и методике преподавания иностранных языков-М,1973.
7. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / канд. дис. – К.,2002.
8. Шляхов В.И. Индивидуализация обучения и проблема создания самоучителя русского языка / Кан. дис.- М.,1982.
9. Протасова Т.Н. Учет индивидуальных особенностей студентов-иностранцев при обучении чтению на русском языке (начальный этап). – Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. – М., 1973. – 28 с.
10. Унт И.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность (на материале 5-8 классов) / Автореф. ... докт.пед.наук. – Тарту. – 1975. – 28 с.
11. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – Киев: Вища школа, 1987. – 140 с.
12. Гейченко К.І., Васецька Л.І. Індивідуальний підхід до студентів-іноземців у навчанні мови спілкування // Актуальні проблеми підготовки фахівців у вищих медичних та фармацевтичному навчальних закладах України. – Чернівці, 2002. – С. 547.
13. Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю: Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.02 / Т.І. Труханова; Київ. нац. лінг. ун-т. – К., 2001. – 19 с.

14. Шестопалова І.О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 184 с.
15. Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания в системе непрерывного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Стратегии дифференциации и индивидуализации обучения студентов в русле Болонского процесса» (Великий Новгород, 16-17 мая 2011) и научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» (Великий Новгород, 6-7 октября 2011) / сост. Е.В. Иванов; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2012. – 363 с.

ГЕТАЛО О.В.,

кандидат фармацевтичних наук,
доцент кафедри клінічної фармації,
фармакотерапії та УЕФ ФПО,
Запорізький державний медичний
університет,
м. Запоріжжя

РОЛЬ КЛІНІЧНОГО ПРОВІЗОРА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА БЕЗПЕЧНОСТІ АНТИГІПЕРТЕНЗИВНИХ ЗАСОБІВ

Артеріальна гіпертензія діагностується у 25-40% населення багатьох промислово розвинених країн світу, артеріальна гіпертензія значно збільшує ризик розвитку мозкового інсульту, інфаркту міокарда, серцевої та ниркової недостатності. За поширеністю серцево-судинної патології в Україні артеріальна гіпертензія становить 41%; ІХС – 33%; цереброваскулярні захворювання – 15%; інші – 11%. Основною метою лікування хворих на артеріальну гіпертензію є запобігання в них розвитку серцево-судинних ускладнень, зниження смертності, тому необхідно проводити антигіпертензивну терапію, спрямовану на підтримання артеріального тиску нижче цільового (140/90мм рт.ст.) рівня. Але застосування одного антигіпертензивного засобу, як правило, допомагає не завжди. Тому діяльність клінічного провізора спрямована на дослідження біоеквівалентності та підбір найбільш ефективних і найменш токсичних комбінацій антигіпертензивних препаратів. Метою даного дослідження було визначення ролі сучасного клінічного провізора при лікуванні артеріальної гіпертензії. За результатами дослідження було встановлено, що таке тісне співробітництво на рівні: лікар – клінічний провізор – провізор на сьогодні становить життєву необхідність. Саме від їх узгодженої діяльності залежить успіх фармакотерапії при артеріальній гіпертензії.

Ключові слова: клінічний провізор, антигіпертензивні засоби.

Артериальная гипертензия диагностируется у 25-40% населения многих промышленно развитых стран мира, артериальная гипертензия значительно увеличивает риск развития мозгового инсульта, инфаркта миокарда, сердечной и почечной недостаточности. По распространенности сердечно-сосудистой патологии в Украине артериальной гипертензии составляет 41%; ИБС - 33%; цереброваскулярные заболевания - 15%; другие - 11%. Основной целью лечения больных артериальной гипертензии является предотвращение развития сердечно-сосудистых осложнений, снижение смертности. Поэтому необходимо проводить антигипертензивную терапию направленную на поддержание артериального давления ниже целевого (140/90мм рт.ст.) уровня. Но применение одного антигипертензивного средства как правило помогает не всегда. Поэтому деятельность клинического провизора направлена на исследование биоэквивалентности и подбор наиболее эффективных и наименее токсичных комбинаций антигипертензивных препаратов. Целью данного исследования было определение роли современного клинического провизора при лечении артериальной гипертензии. По результатам исследования было установлено, что такое тесное сотрудничество на уровне: врач – клинический провизор – провизор сегодня составляет жизненную необходимость. Именно от их согласованной деятельности зависит успех фармакотерапии при артериальной гипертензии.

Ключевые слова: клинический провизор, антигипертензивные средства.

Hypertension (HT) is diagnosed in 25-40% of the population in many industrialized countries, hypertension increases the risk of stroke, myocardial infarction, cardiac and renal failure. As the prevalence of cardiovascular disease in hypertensive Ukraine is 41%; CHD - 33%; cerebrovascular disease - 15%; other - 11%. The main goal of hypertension treatment is to prevent them developing cardiovascular complications, reduce mortality, so you need to spend antihypertensive therapy aimed at maintaining blood pressure below the target (140/90mm Hg) levels. But the use of other antihypertensive drugs does not always help. Therefore, the activities aimed at clinical pharmacist bioequivalence study and selection of the most effective and least toxic of combinations of antihypertensive drugs. The purpose of this study was to determine the role of current clinical treatment

with blood pressure. According to the study, it was found that such close cooperation level: Doctor – Clinical pharmacist – Pharmacist today is a necessity. It is on their coordinated activities of the success of drug therapy in hypertension.

Key words: *clinical pharmacist, antihypertensive agents.*

ВСТУП

Серцево-судинні захворювання сьогодні – актуальна проблема світової і національної медичної практики. В Україні зареєстровано понад 12 мільйонів хворих на артеріальну гіпертензію (АГ) [2]. Проблема лікування та розробка схем медичної реабілітації пацієнтів внаслідок артеріальної гіпертензії (АГ) з високим ризиком подальших серцево-судинних ускладнень обумовлена широкою розповсюдженістю цього захворювання та частим його сполученням з іншими захворюваннями (хвороби серця, цукровий діабет, ожиріння). Очевидна особливість сучасної еволюції медикаментозного лікування артеріальної гіпертензії зростання ролі комбінованої антигіпертензивної терапії. Це зумовлено, з одного боку, переконливими доказами ролі АГ як потужного фактора ризику виникнення серцево-судинних ускладнень, а з іншого – недостатнім контролем рівня артеріального тиску (АТ) у більшості пацієнтів [1].

У зв'язку з цим особливого значення при лікуванні АГ набуває роль клінічного провізора, який при виборі конкретного препарату повинен керуватися такими критеріями, як ефективність (здатність досягати цільового рівня АТ і утримувати його у певному діапазоні) та переносимість, що, у свою чергу, значною мірою пов'язана з індивідуальною чутливістю пацієнтів до лікарських засобів. В клінічній практиці на сьогоднішній день використовуються різні групи лікарських засобів для боротьби з АГ. Саме тому клінічний провізор повинен об'єднати індивідуальний досвід лікаря з результатами кращих наукових досліджень щодо оцінки ефективності нових лікарських засобів. Адже лавиноподібне збільшення кількості клінічних випробувань, результати яких нерідко виявляються неоднозначними, а іноді й прямо протилежними, відслідковувати лікар-практик не в змозі.

Метою дослідження було визначення ролі сучасного клінічного провізора у забезпеченні ефективності та безпечності антигіпертензивних засобів.

РЕЗУЛЬТАТИ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Діяльність клінічного провізора, сучасна підготовка якого поєднує як профільні клінічні, так і фармацевтичні дисципліни, спрямована на надання медичної допомоги на первинному рівні – лікаря загальної практики (сімейного лікаря) та стаціонарів різного профілю. Цьому сприяють також його унікальні навички професійної комунікації з провізором, лікарем та хворим

щодо надання інформації про раціональне використання антигіпертензивного лікарського засобу. Тобто, він здатний забезпечувати багатовекторну фармацевтичну опіку на мікро- та макrorівнях. Саме на цьому рівні моніторинг фармакотерапії та його оптимізація найбільш необхідні для хворого. В той же час на теперішній момент його професійні навички та знання, як найбільш підготовленого для проведення фармацевтичної опіки спеціаліста, у практичній фармації та медицині використовуються не в повній мірі.

Важливим аспектом сьогодення у діяльності клінічного провізора є здійснення співпраці між організаціями, що беруть участь у виробництві, закупівлі та дистрибуції антигіпертензивних лікарських препаратів. Клінічний провізор повинен займатися формуванням аптечного асортименту та інформуванням про нього працівників аптеки, вивченням ринку лікарських засобів, медичної техніки, товарів аптечного асортименту, співпрацю з лікарями. Завдяки цим навичкам клінічний провізор може з легкістю консультувати з приводу призначення тієї чи іншої комбінації антигіпертензивних засобів як лікаря, так і провізора. Таким чином відновлюється давно втрачений зв'язок між лікарем і провізором.

Оскільки антигіпертензивні препарати це особлива група лікарських засобів, яка застосовується протягом усього життя, вона вимагає великої уваги з боку пацієнта і лікаря. Саме тому допомога в цьому питанні клінічного провізора є дуже важливою. Адже такий спеціаліст володіє глибокими знаннями загальної і клінічної фармакології, фармакотерапії та клінічних дисциплін. Клінічний провізор повинен допомогти лікарю підібрати найбільш раціональну комбінацію антигіпертензивних засобів з урахуванням особливостей організму пацієнта, попередити можливі небажані ускладнення.

ВИСНОВКИ

1. За результатами дослідження можна сказати, що клінічний провізор це спеціаліст нової генерації, затребуваність якого при виборі оптимальної антигіпертензивної терапії буде з часом лише зростати.
2. Велика кількість небажаних ускладнень після неконтрольованого застосування антигіпертензивних препаратів, підтвердила необхідність активної участі та належних фахових знань клінічного провізора у забезпеченні раціональної, ефективної та безпечної антигіпертензивної фармакотерапії.
3. Клінічний провізор забезпечує фармацевтичну опіку при відпуску лікарського засобу з аптеки, що допомагає налагодити контакт з пацієнтом.

Список використаних джерел:

1. Артериальная гипертензия у особых групп больных / под редакцией В. Н. Коваленко, Е. П. Свищенко. К.: Морион. 2009. 374 с.
2. Маруніч В. В. Основні показники інвалідності та діяльності медико-соціальних експертних комісій України за 2008 рік // Аналітико-інформаційний довідник. В. В. Маруніч, А. В. Іпатов, Ю. І. Коробкін та ін. 2009.
3. Налетов С. В. Клиническая фармакология с элементами клинической биохимии. Издание третье, переработанное и исправленное / С. В. Налетов, Т. Д. Бахтеева, И. А. Зупанец и соав. Донецк.: Цифровая типография. 2011. 932 с.
4. Сиренко Ю. М. Гіпертонічна хвороба й нирки: як лікувати більш ефективно. // Артеріальна гіпертензія. 2008. №1. С. 81-88.

ДОЦЕНКО К.М.,
старший викладач,
Національний університет ДПС
України, м. Ірпінь

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті аналізується проблема професійного самовизначення студентів. Показано, що суттєвими чинниками, що зумовлюють виникнення кризових явищ у професійному самовизначенні студентів є неадекватний образ майбутньої професійної діяльності, невідповідність між мотивами вибору професії та її об'єктивним змістом, неузгодженість ціннісних орієнтацій особистості та можливості їх реалізації в конкретній професійній діяльності, невідповідність особистісних особливостей вимогам професії, несформованість особистості як суб'єкта життєдіяльності, в тому числі професійної, незадоволеність змістом, процесом, рівнем викладання у ВНЗ.

Ключові слова: професійне самовизначення, вибір професії, професійне становлення.

В статье анализируется проблема профессионального самоопределения студентов. Показано, что существенными факторами, провоцирующими возникновение кризисных явлений в профессиональном самоопределении студентов можно считать неадекватный образ будущей профессиональной деятельности, несоответствие мотивов выбора профессии и ее объективному содержанию, несогласованность ценностных ориентаций личности и возможностей их реализации в конкретной профессиональной деятельности, несоответствие личностных особенностей требованиям профессии, несформированность личности как субъекта жизнедеятельности, неудовлетворенность содержанием, процессом обучения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, профессиональное становление.

This article analyzes the problem of students' professional self-determination. Shows that significant factors provoking the emergence

of crisis phenomena in professional self-determination of students can be regarded as an inadequate way of future professional activities, lack of choice of profession and its objective content, lack of value orientations and opportunities in specific professional activities, lack of personal characteristics requirements of the profession, the aborted person as the subject of dissatisfaction with the content, the learning process.

Key words: *professional self-determination, choice of profession, professional development.*

Проблема професійного самовизначення студента лежить у площині як теоретичних, так і прикладних, практичних питань. Вона пов'язана із побудовою моделей професійного становлення особистості в період вузівського навчання, що включає в себе виділення етапів, криз професійного становлення, визначення критеріїв професійної придатності, яка є кінцевою метою підготовки фахівця. Також вона торкається питання ефективності профорієнтаційної роботи школи, її форм та методів, створення програм індивідуального консультування з приводу кризи самовизначення як для старшокласників, так і для студентів тощо. Аналіз проблеми професійного самовизначення студентів сприятиме оптимізації процесу підготовки фахівців, а також допоможе у пошуку засобів психологічної допомоги студентам.

Метою даної статті є аналіз проблеми професійного самовизначення студентів, а також суттєвих чинників, що зумовлюють виникнення труднощів та негативних переживань, пов'язаних із даним процесом.

Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються в роботах Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Є.О. Клімова, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейн та ін. Проблемами професійного самовизначення займалися Є.О.Климов, Е.І. Головаха, А.А. Кронік, В.Е. Гаврилов, А.М. Голомшток, П.А. Шавір, Н.С. Пряхніков, Л.М. Мітіна, А.А. Деркач, Л.Е. Орбан, Н.М. Пилипенко, О.В.Москаленко, Л.М. Кален, О.І. Вітковська, В.І. Осьодло та ін.

У психологічній науці під самовизначенням особистості розуміють свідомий акт виявлення та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях [9, 331]. На думку С.В. Васьковської [20, 110] найважливішими формами самовизначення особистості є вибір життєвого шляху, професійне самовизначення, духовна орієнтація, світоглядні установки. Маркова виділяє особистісне, життєве, соціальне, професійне, сімейне, індивідуальне самовизначення [14].

М.Р. Гінзбург [4] звертає увагу на те, що в юнацькому віці необхідність професійного самовизначення детермінована як вимогами суспільства, так і внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язана з потребами в

самоактуалізації, визначення сенсу життя, побудови життєвих планів. Л.І. Божович [1] було показано, що потреба в самовизначенні є центральним компонентом соціальної ситуації розвитку юнаків, а новоутворенням, що формується в ній є професіоналізація особистості, яка включає в себе специфічні зміни всіх пізнавальних процесів, поглиблення професійної спрямованості, а також зміни в самосвідомості особистості.

На думку Н.С. Пряжнікова, професійне самовизначення – це не лише вибір конкретної професії, але часто і вибір всього життя [18, 111]. Нездатність зробити самостійний особистісний і професійний вибір, затягування чи відкладання цієї задачі може бути пов'язане з відсутністю у молоді людини більш-менш виражених та стійких інтересів, із загальною незрілістю, інфантильністю, недостатньою сформованістю регуляторних механізмів, що перешкоджає їй бути суб'єктом власного життя [19; 25]. Звісно, самовизначення в деяких сферах життя може бути відкладене в залежності від того, наскільки близько людина стикається з ситуаціями, що потребують чіткої позиції, наприклад самовизначення ідеологічне, політичне тощо. Можливі ситуації, коли і професійне самовизначення може бути відкладено на певний час (наприклад тривала хвороба, народження дитини тощо), проте ми будемо розглядати такий варіант розвитку, коли первинний вибір зроблено і молода людина вступила до вузу.

У психологічній літературі поняття професійного самовизначення вживається тривалий час. Під професійним самовизначенням особистості найчастіше розуміють свідомий акт виявлення та створення власної позиції особистості в проблемній ситуації, пов'язаній з вибором професії. Проте дане поняття розширило своє значення від розуміння його як первинного вибору професії в сенсі акту прийняття щодо цього певного рішення до розуміння сутності професійного самовизначення як вибору себе в професії, що продовжується протягом всього періоду професійного навчання та професійного становлення, охоплює усе подальше життя, може проявлятися у професійній переорієнтації, зміні смислів виконуваної діяльності, знаходженні власної позиції стосовно певних професійних проблем, вироблення власного стилю діяльності, а також проявляється у виборі напрямів діяльності, яким віддається перевага, враховуючи особливості особистісних структур (переконання, цінності, індивідуально-типологічні властивості тощо). Також до даного поняття включають ще й знаходження смислу професії, вибір референтно значимих осіб із професійного оточення, визначення професійного майбутнього, побудову професійного плану, становлення професійної ідентичності [3], [4], [16], [7].

Отже, професійне самовизначення не можна обмежити лише вибором професії, проте цей вибір є «центральною ланкою самовизначення»[3]. Аналізуючи особливості вибору професії, необхідно усвідомлювати, що молода людина обирає не конкретну професію, а в більшій мірі певний напрямок діяль-

ності, «певне професійне поле» (Зеєр Е.Ф., 2004), в якому, на її думку, вона могла б реалізувати себе та досягти бажаного статусу або образу життя. Це можна відслідкувати за переліком спеціальностей, на які абітурієнти подають заяви – іноді це навіть зовсім не схожі спеціальності. Рідко молода людина може точно сказати, в якій конкретній сфері та з яким типом задач їй хотілось би працювати. Але навіть якщо і має таке уявлення, то і це залишає ймовірність зміни професійних намірів або до, або в процесі, або після професійного навчання. Таку думку поділяють і інші дослідники, [16, 62], [3, 46], відзначаючи, що професійне самовизначення – тривалий процес, який не закінчується після вступу у вуз, а первинний вибір професії може бути переосмислений на різних етапах професіоналізації, в тому числі і в процесі навчання у вузі або після його закінчення.

Треба відзначити, що вибір професії в юнацькому віці не може бути в достатній мірі зрілим та остаточним, що зумовлено відсутністю чітких та реалістичних уявлень про всю складність професійної діяльності, різнопланові її сторони. У дослідженнях [8; 22; 13] виявлено, що образ професійної діяльності абітурієнтів дифузний, неструктурований, багато в чому нереалістичний. Більше того, часто і студенти 3-4 курсів не мають чіткого уявлення про свою професію, про її задачі та засоби [13, 50]. На думку І.Ю. Кузнецова [132], чіткі уявлення професійної діяльності можуть виникати у людини лише у процесі її реального виконання.

Необхідно враховувати те, що вибір професії може ґрунтуватися лише на змістових або лише на формальних аспектах діяльності. Молоддю може керувати уявна «романтика» професії, ідеалістичне розуміння її суті при неврахуванні особливостей робочих буднів. Ж.П. Вірна наголошує на важливій ролі у професійному самовизначенні майбутнього фахівця розвитку й збагаченню його уявлень про обрану професію [2, 21]. На думку К.О. Міхно [15] суб'єктивні образи та уявлення особистості щодо змісту діяльності майбутнього фахівця можна вважати чинником вибору професії та подальшої професійної ідентифікації з нею. Вибір професії, як вказує В.Ф. Петренко [17] обумовлений як знаннями та уявленнями про об'єктивні особливості професії, так і специфічним «ореолом», пов'язаним із престижністю, статусом, суб'єктивним образом, створеним під впливом суспільства. В.А. Семиченко [22, 43], аналізуючи професійні уявлення студентів перших курсів, стверджує, що вони більшою мірою залежать від ситуацій життєвого досвіду, спілкування, впливу соціальних стандартів, ніж від глибокого змістовного аналізу професійної діяльності. К.О. Міхно в структурі уявлень про професію виділяє зміст самої діяльності, знаряддя праці, умови, в яких працює фахівець, а також характеристику суб'єкта діяльності. В її роботі [15] теж відмічається, що на розвиток професійних образів впливають сформовані індивідуальні стереотипи даної професії, а також погляди,

вироблені в суспільстві щодо даної професії.

Отже, образ майбутньої професійної діяльності відіграє важливу роль у професійному самовизначенні. До його чіткості та реалістичності є багато запитань: чи складений він на основі буденної свідомості і презентований як соціальний стереотип, чи дійсно особистість володіє більш-менш адекватною інформацією про даний вид діяльності (професійні династії, цілеспрямований пошук інформації саме про цей вид діяльності тощо). Незалежно від ступеню адекватності уявлень про майбутню професію, саме на їх основі відбувається самоідентифікація з професією. Зважаючи на те, що професійні уявлення мають динамічну природу, необхідно підкреслити можливість формування таких уявлень в суспільно значимому ракурсі в процесі самоідентифікації протягом періоду керованого професійного навчання. Тому формування адекватного образу майбутньої професійної діяльності є важливою задачею вузу.

Розглядаючи проблему професійного самовизначення, необхідно звернутися до поняття професійної направленості особистості. Направленість є системною властивістю особистості, що відображає стійкий взаємозв'язок ініціатора з ціллю і виражається у суб'єктивно-особистісних ставленнях та установках, які забезпечують регуляцію поведінки і діяльності людини; в якості ініціатора можуть виступати потреби, ідеали, переконання, мотиви та ін.. Ту частину направленості, яка відображає зв'язок потреб в конкретній професійній діяльності, мотивів досягнення професійно значимих цілей з власне цілями, проявляється у формі позитивного ставлення до даної професії і забезпечує регуляцію професійної діяльності, називають професійною направленістю [12, 8-9]. Аналізуючи трактовки даного поняття, ми поділяємо думку даних авторів, що основною властивістю направленості є її вибірковість та спонукальна активність, а відмінності в більшості концепцій зводяться до різного розуміння форм прояву спонук (потреби та ідеали, мотиви тощо).

В ракурсі досліджуваної проблематики доречно дещо детальніше зупинитися на підході, запропонованим П.А. Шавірі [24]. До структурних компонентів професійної направленості автор відносить наявне у кожній людини прагнення до певних емоційних переживань; воно впливає на вибір професійних цілей. Інші компоненти структури представлені сукупністю різноманітних мотивів. Саме на основі групування мотивів автором характеризується структура професійної направленості. Наголошується, що у різних студентів можуть бути наявними одні і ті ж мотиви. Але неоднаковою може бути система субординації мотивів, особливо важливий в ній провідний мотив. За критерієм відповідності провідного мотиву вибору професії її об'єктивному змісту автор розрізняє рівні професійної спрямованості – високий та низький. При високому рівні близьким та потрібним виявляється найбільш суттєве в даній діяльності, те, що складає основний її зміст, в чому полягає її об'єктивне призначення. При низькому – про-

відний мотив виражає потребу не стільки в самій діяльності, скільки в різних обставинах, що з нею пов'язані. У зв'язку з цим закономірно висновується, що оптимальний розвиток професійної направленості полягає у досягненні все більшої відповідності між особистісним сенсом майбутньої професійної діяльності та її об'єктивними характеристиками.

Вважаємо за необхідне зупинитися на трьох якісно своєрідних формах взаємодії між об'єктивним змістом професії та особистісним смыслом її вибору, що виділяє П.А. Шавіра:

1) існує органічний зв'язок провідного мотиву вибору професії та певними істотними сторонами її об'єктивного змісту. Інші мотиви доповнюють провідний мотив. В такому випадку варто забезпечити поглиблення професійного інтересу;

2) домінуючим є мотив, побічний стосовно об'єктивного змісту обраної діяльності, але в структурі мотивів є і «прямі» мотиви. Побічні мотиви можуть бути пов'язані із резервним професійним наміром (працювати у сфері, що близька із обраною). Така професійна спрямованість є частковою. В такому випадку необхідно прагнути актуалізувати «прямі» мотиви шляхом «зсуву мотивів» (О.М. Леонтьєв);

3) відсутність «прямих» мотивів професії, невідповідність між мотивами вибору та змістом професії. Необхідна переорієнтація на інший вид діяльності.

На нашу думку, останній випадок є вкрай несприятливим як для самого студента, так і для суспільства в цілому. Адже такі ситуації продукують професійний маргіналізм. Можливі наслідки відсутності «прямих» мотивів професійної діяльності, невідповідності мотивації змісту професійної діяльності можуть бути такі:

1) людина віднайде в процесі професійного навчання дещо, що відповідає її інтересам, знайде себе в цій спеціальності і таким чином актуалізуються прямі або побічні мотиви даної професійної діяльності, адже відомо, що професійна спрямованість формується не лише до вступу у вуз. Важлива роль належить і вищій школі: «зміна ставлення до професії за період навчання у вузі – не така вже й рідкість» [22, 92];

2) якщо особистість все ж не співвідносить себе з даною професійною діяльністю, то, на думку П.А. Шавіра, необхідна переорієнтація на інший вид діяльності. Варто зазначити, що такий варіант обирається вкрай рідко, що пов'язано з труднощами переходу на іншу спеціальність або в інший вуз, небажанням «втрачати» 1-2-3 роки, що вже були витрачені на професійну підготовку, то ж студент обирає терпіти, нудьгувати і т.п. В результаті – низька успішність студента та сумнівна якість підготовки такого фахівця. Дана ситуація піднімає питання щодо організації системи Вищої освіти в Україні, а також підкреслює значимість реальної професійної орієнтації майбутніх випускників шкіл.

Вибір професійного шляху пов'язаний з вибором реальних життєвих цін-

ностей; саме вони визначають реальну професійну мотивацію [19, 29]. Є.І. Головаха [5] вказує на те, що при недостатньо сформованій ієрархії ціннісних орієнтацій (їх неузгодженості) людина не може здійснити вибір найбільш значимих сфер життєдіяльності. Окрім того, конкуренція ціннісних орієнтацій породжує ситуацію невизначеності життєвого вибору [5, 260-261]. В.Ф. Петренко стверджує, що можливість ідентифікації в професії передбачає наявність психологічної близькості між ціннісними орієнтаціями суб'єкта та світом професії.

Кризи професійного розвитку можуть бути зумовлені ступенем врахування особистісних особливостей, індивідуально-типологічних властивостей (особливості характеру, самооцінка, рівень домагань, інтелектуальні особливості тощо), здібностей при виборі професії. Вони можуть сприяти, а можуть перешкоджати професійному становленню. В першому випадку мова йде про особистісний позитивний професіогенез, коли є відповідність професії особистісним структурам, що сприяє розвитку особистості засобами професії; в другому – про особистісний негативний професіогенез, в результаті якого особистість «згасає», деформується [21, 51]. Л.Ю. Субботіна в ракурсі вищезазначеного використовує поняття «психологічна ціна за діяльність», що означає кількість психічних сил, що потребує від людини здійснення певної діяльності. Для деяких людей така ціна може бути настільки велика, що діяльність стає просто «нерентабельна», людина працює на межі своїх можливостей, переживає неприємні емоції «згорає» на роботі [23]. Добре, коли особистість може з'ясувати «психологічну ціну» певної діяльності для себе ще до того, як вибір буде зроблено. На етапі професійного навчання студенти можуть відчувати величину такої «психологічної ціни» при вивченні фахових дисциплін.

Важливою якістю, що сприяє професійному становленню, є суб'єктність. В процесі професійного навчання починає складатися образ «я» як суб'єкта власне професійної діяльності. Інтенсивність його формування в значній мірі визначається ступенем орієнтації навчально-виховного процесу в професійному навчальному закладі на відтворення навчальних ситуацій, що імітують реальну професійну діяльність.

Часто студенти, які вступили до ВНЗ, очікують, що з перших днів вони будуть знайомитися зі структурою професійної діяльності, а також сподіваються, що послідовність та зміст навчальних дисциплін побудовані за принципом чіткої наступності (тобто кожна наступна дисципліна спиратиметься на якусь із попередніх). Коли замість цього вони отримують навчальні дисципліни, зміст кожної з яких ґрунтується на логіці структури або розвитку певної науки, та ще й деякі з них не мають «прямого виходу» на практичне застосування, а передбачають опанування «лише» теоретичних, фундаментальних знань, то створюється основа для виникнення невдоволеності або обраною спеціальністю, або ж навчальним закладом, або ж якістю викладання і т.п.

В ситуації кризи професійного самовизначення студента вкрай важливо диференціювати її причини, які можуть бути як суб'єктивними, пов'язані з особистісними проблемами студента (неадекватність образу професії, невизначеність або невідповідність ціннісних орієнтацій, мотивації, індивідуально-психологічних якостей особистості об'єктивному змісту конкретної професії; несформований Образ-Я, що супроводжується розмитотою, дифузною особистісною ідентичністю і поєднується невизначеністю цілей, цінностей та переконань тощо) так і об'єктивними, що пов'язані з особливостями організації навчально-виховного процесу ВНЗ, якістю викладання навчальних дисциплін, особливостями контролю успішності засвоєння знань і т.п..

Кризи професійного становлення не обмежуються періодом професійного навчання. Проте успішне подолання криз в процесі оволодіння професією багато в чому впливає на подальше професійне становлення особистості.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.- Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995.
2. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень для діагностики усвідомлення професійного образу // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №3. – С. 21-24.
3. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія. – К.: Наук. світ, 2001. – 91с.
4. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.5-12.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб: «Питер», 2000. – 480с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. Том 18. – 1997. – №6. – С. 35-44.
7. Козловская С.Н. Конфликты профессионального самоопределения студентов в университете и пути их разрешения // Мир психологии. – 2005. – №2. – С. 160-164.
8. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Пилитиздат, 1984. – 335с.
9. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; под общ. ред. А.В.Петровского. – Р-н-Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512с.
10. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии – 1983. – №2. – С. 51-59.

11. Кузнєцов И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях: Автореф дис. ... к. психол. н. – М., 2000. – 25 с.
12. Леонтьев В.Г., Жмыриков А.Н. Адаптация человека к новой деятельности как условие формирования профессиональной направленности // Условия формирования профессиональной направленности молодежи: Сб. науч. тр. – Новосибирск: НППИ, 1982. – С.6-26
13. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2000. – №1. – С.48-56.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
15. Міхно К.О. Динаміка уявлень студентів-психологів про майбутню професію: Автореф. дис... к. психол.н. – К., 2008. – 16с.
16. Ожерельева И.Г., Сыромятников И.В. Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности // Инновации в образовании. – 2005 – №1. – С.62-80.
17. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М., 1983.
18. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда: Учеб. пос. – М.: «МОДЭК», 1997. – 352с.
19. Психологическое сопровождение выбора профессии: Науч.-метод.пос. / Под ред. Л.М.Митиной. – 2-е изд., испр. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 184с.
20. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
21. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. пос./ за ред. П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330с.
22. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза. – Полтава, 1989. – 86с.
23. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки. Учебное пособие. – Ярославль, 2003. – 101с.
24. Шавир П.А. О структуре и критериях профессиональной направленности студентов // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. Сб.статей. – Тюмень, 1981. – С.5-14.

ЖГУТ О.А.,

асистент

ЧЕРНОБРОВКІНА Л.В.,

асистент, кафедра біології,

Національний медичний університет

імені О.О. Богомольця,

м. Київ

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА УЧНІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

Неперервність освітнього процесу характеризується спадкоємністю змісту освітньої діяльності при переході від одного виду до іншого, від одного етапу життя людини до іншого. Людина навчається або у навчальних закладах, або займається самоосвітою. Навчальна дослідницька діяльність є необхідною складовою частиною системи підготовки висококваліфікованого, зорієнтованого на сучасний ринок праці спеціаліста, ініціативного, здатного критично мислити і продовжувати сприймати інноваційні методи та технології у своєму розвитку, направленою на досягнення високих результатів.

Ключові слова: *неперервне навчання, дослідницька діяльність, метод проектів*

Непрерывность системы образования характеризуется последовательностью содержания образовательного процесса при переходе от одного его вида к другому, от одного этапа жизни человека к другому. Человек обучается или в учебных заведениях, или самостоятельно. Исследовательская деятельность является необходимой составляющей частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок специалиста, инициативного, способного критически мыслить и продолжать воспринимать инновационные методы и технологии в своем развитии, направленном на достижение высоких результатов.

Ключевые слова: *непрерывное образование, исследовательская деятельность, метод проектов.*

Continuity of the educational process is characterized by the continuity of the content of educational activities during the transition from one species to another, from one stage of life to another. A person trained or education, or engaged in self-education. Educational Research is a necessary part of the preparation of highly oriented to the modern labor market expert, proactive, able to think critically and to continue to take innovative methods and technology in its development, aimed at achieving high results.

Keywords: *continuous learning, research, project method.*

Постановка проблеми. Відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи, тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості. У зв'язку з цим виникають нові вимоги до освіти людини. На перший план висувається її здатність бути суб'єктом свого розвитку, самостійно знаходити рішення значимих проблем. Такого рівня вимоги припускають, що освіта повинна бути неперервною.[2,4]

Неперервна освіта – це розвиток спроможності особистості адекватно навчатися, діяти та сприймати дійсність, що повинно забезпечити постійне оновлення її знань у відповідності з динамікою життєвих змін. Неперервність освітнього процесу характеризується спадкоємністю змісту освітньої діяльності при переході від одного виду до іншого, від одного етапу життя людини до іншого. Людина навчається або у навчальних закладах, або займається самоосвітою. Мета неперервної освіти не в тому, щоб навчати людину протягом життя, а в тому, щоб вона навчалася сама. Для цього необхідно переглянути цілі, засоби та зміст традиційної освіти, що повинно озброїти людину готовністю до перепідготовки, умінням перебудовувати свою діяльність, здатністю до самоорганізації.

Широкі можливості у здійсненні цих завдань надає навчальна дослідницька діяльність. Це – спеціально організована пізнавальна, творча діяльність, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, предметністю, вмотивованістю та свідомістю. Вона базується на природженому пізнавальному рефлексі.

Мета роботи. Показати значення дослідницької діяльності для розвитку та реалізації кожної особистості в умовах неперервного навчання.

Виклад основного матеріалу. Основною характерною ознакою дослідницької діяльності є наявність таких елементів, як практична методика дослідження обраного явища, власний експериментальний матеріал, аналіз власних результатів, висновки, що впливають із них. Науково-дослідницька

робота учнів веде до активного пізнання світу й оволодінню професійними навичками. Головна мета такої роботи школярів – поступове здійснення пізнавального процесу шляхом безпосередньої участі у ньому учня.[3] Завданнями науково-дослідницької роботи є: розвиток самостійності учнів; самореалізація особистості учня; розвиток творчих здібностей учня; комунікабельність учнів.

Для успішної реалізації навчально-дослідницької діяльності потрібно дотримуватись основних принципів:

- самодіяльності – учень може оволодіти методикою дослідження тільки через власний досвід;
- доступності – для підтримки рівня складності матеріалу роботи, дитина повинна сама вибрати тему дослідження;
- наочності – пізнання учнями властивостей і явищ природи через різноманітні аналізатори;
- осмислення – здійснюється через складні розумові операції, такі як: синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення;
- збалансованості – рівновага між культурними традиціями наукового дослідження, новизною питання та неординарністю поставленої задачі.

Для розвитку дослідницької діяльності у шкільному віці є всі умови: учні мають потребу у новизні, відкриті для нового; вони шукають стимули і знаходять для себе проблеми; мають широке сприйняття, багату уяву; легко і гнучко змінюють ідеї, способи міркувань; відчують інтерес і захоплення своїми діями. Організаційними формами, методами, освітніми технологіями, що направлені на формування дослідницьких якостей учнів є: проблемні і дослідницькі методи навчання, навчальний експеримент, практичні роботи дослідницького характеру, домашні завдання пошукового характеру. Формами дослідницької діяльності у позаурочний час є: практики і навчально-дослідницькі експедиції, робота над навчальними проектами, олімпіади, науково-практичні конференції, робота у наукових товариствах.[1]

Організація науково-дослідницької діяльності включає такі етапи: складання списку дітей, що схильні до дослідницької діяльності; виявлення побажань учнів, прогнозування об'єктів і предметів дослідження; формулювання теми (проблеми) майбутньої роботи; організація занять (консультацій) з методології науково-дослідницької діяльності; складання плану дій; самостійна робота учнів по вивченню літератури з конкретного питання; контролюючі консультації (обговорення ходу роботи, проміжних результатів); організація експерименту; вияв труднощів і розробка системи заходів з їх усунення; обробка отриманих результатів; складання плану письмового викладення дослідження; написання і редагування роботи; корегування роботи; написан-

ня рецензії; захист роботи; обговорення результатів науково-дослідницької діяльності та прогнозування роботи на майбутніх етапах.

Протягом такого виду діяльності у учнів формуються певні уміння та навички:

- уміння осмислити задачу, для розв'язання якої недостатньо знань; визначити об'єм знань, що необхідні для розв'язання задачі (рефлексивні);
- уміння знаходити спосіб дій для розв'язання задачі (пошукові);
- уміння планувати діяльність, час, ресурси; приймати рішення і прогнозувати їх наслідки (менеджерські);
- уміння вести діалог, дискусію та відстоювати власну точку зору; знаходити компроміс (комунікативні). [3]
- Під час науково-дослідницької діяльності учень-експериментатор проходить декілька сходинок, що відповідають особливостям вікової психології:
- репродуктивну, що включає початок та заглиблення в пошукову діяльність через систему олімпіад, конкурсів, турнірів;
- практичну, що включає ознайомлення з об'єктами і методиками досліджень. Перші дві сходинки учні проходять у 5 – 6 класах;
- дослідницьку, яка сприяє закріпленню експериментальних навичок роботи (учні 7 – 8 класів);
- творчо-діяльну, що пов'язана з моделюванням, виконанням і захистом своїх проектів (учні 9 – 11 класів).

Учні 10 – 11-х класів роблять свої досліді на базі лабораторій науково-дослідних інститутів. Діти завжди серйозно й охоче працюють у лабораторіях поруч з науковцями. Вони мають перед собою приклад – як треба працювати, розуміють, що їх праця буде використовуватися і в подальшій роботі цих лабораторій. Діти завжди пишаються тим, що хоч і маленьке, але таке важливе відкриття (хай навіть тільки для себе) вони зробили. [5]

Дуже цікавою і популярною формою організації пошуково-дослідницької діяльності учнів є розроблення і реалізація проектів. Проект – це дослідження конкретної проблеми, її практична або теоретична реалізація. Основними вимогами до використання методу проектів є: наявність проблеми, що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язку; пізнавально-практична важливість отриманих результатів; індивідуальна та групова діяльність учнів; самостійність виконання роботи; поетапність отримання результатів; використання дослідницьких методик. [6] В рамках проекту виділяються певні модулі, які включають підготовчий, основний та заключний етапи, тому учні можуть вибрати той напрямок роботи, який їх цікавить.

Класифікація проектів дуже різноманітна. В її основу покладені наступні ознаки: діяльність, що домінує в проекті; предметно-змістова область проекту; характер координації проекту; характер контактів; кількість учасників; тривалість проекту. Наприклад, в залежності від домінуючого виду діяльності їх поділяють на: практико-зорієнтовані, дослідницькі, інформаційні, творчі, рольові. За кількістю учасників проекту їх можна поділити на індивідуальні, парні, групові. Важливою рисою проектів є характер контактів їх учасників: місцеві або регіональні; міжнародні. Така різноманітність проектів дозволяє учням широко поєднувати не тільки наукові знання, а і свої творчі можливості. Проекти ставлять учня в активну позицію людини, що досліджує, розв'язує проблеми, приймає рішення, вивчає, документує свою діяльність. Вчителю під час проектної діяльності відводиться роль незалежного консультанта, він лише відповідає на запитання учнів, а не підказує їм. [8] Переваги методу проектів полягає у: використанні міжпредметних зв'язків; розвитку знань, соціальних, фізичних умінь, розвитку впевненості у своїх силах. Ця діяльність має більш широкий потенціал розвитку, бо є більш зорієнтованою на практику.[10]

Організація пошукової діяльності учнів дає їм можливість самостійно та цілеспрямовано працювати, розвиває креативне мислення, вдосконалює систему теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Але учитель повинен усвідомлювати, що робота над розвитком науково-дослідницьких здібностей учнів повинна носити не епізодичний характер, а представляти собою цілісну систему навчання. Лише за такої умови можна досягти якісних результатів.

Послідовні зміни діяльності учнів під час дослідницької діяльності відображають закономірності пізнавального процесу, що дає можливість подальшого особистісного розвитку учня на наступних етапах освіти.

Шкільне навчальне дослідження за структурою наближається до наукового дослідження. Це створює додаткові можливості розвитку неперервного освітнього процесу на різних його рівнях, таких як «школа – виш», «практична діяльність – професійна діяльність». В результаті формується дослідницька компетенція, що є не тільки продуктом навчання, але і наслідком саморозвитку, самоосвіти учня. Вона зорієнтована на становлення важливої якості сучасного спеціаліста – готовності до неперервної самоосвіти. Завдяки цьому шкільний учень – майбутній студент має сформовану готовність до виконання науково-дослідної роботи під час навчання у ВИШі.

Формування дослідницької компетенції студентів забезпечується під час реалізації наступних педагогічних умов: залучення студентів до самостійної пізнавальної та практичної діяльності; створення у студентів цільової установки на оволодіння комплексу умінь та навичок самоосвітньої та науково-твор-

чої діяльності; використання технології модульного навчання; свободи вибору (суб'єктивність позиції студента).

Дослідницька діяльність студентів включає два елементи: навчально-дослідну роботу студентів в рамках навчального часу та науково-дослідну роботу в рамках позаурочного часу. Елементи дослідницької діяльності студентів вводяться поступово, ускладнюючись від курсу до курсу.

Загальноприйнятими вважаються наступні форми дослідницької роботи студентів: виконання лабораторних робіт; написання рефератів; участь у предметних олімпіадах; підготовка доповідей; виконання завдань, що містять елементи наукових досліджень; виконання нетипових завдань науково-дослідницького характеру у період навчальних та виробничих практик; виконання наукових досліджень з курсів спеціальних дисциплін та дисциплін спеціалізації; написання курсових, дипломних робіт та створення проектів.[11]

Однією з форм організації позааудиторної самостійної роботи є виконання студентами індивідуальних завдань у вигляді науково-дослідницьких робіт із подальшим представленням результатів експериментальних досліджень на науковій конференції; публікації в наукових журналах та збірниках матеріалів конференцій.

Науково-дослідницька робота студентів передбачає участь у роботі предметних наукових гуртків; проблемних груп, секцій, лабораторій; участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт; проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; роботу у студентських інформаційно-аналітичних і культурологічних центрах, перекладацьких бюро; рекламну, лекторську діяльність; написання статей, тез, доповідей, інших публікацій.

Предметний науковий гурток як форма науково-дослідної роботи студентів найчастіше використовується в роботі зі студентами молодших курсів. Члени наукового гуртка готують доповіді і реферати. Згодом їх заслуховують на засіданнях гуртка чи науковій конференції. Робота в проблемних студентських лабораторіях охоплює різні види моделювання, вивчення й аналіз реальних документів, програм, ділові ігри, проведення експерименту, створення чогось нового. Працюючи в таких лабораторіях, студент має змогу здобути за час навчання і роботи в гуртках знання реалізувати в дослідженнях, що мають практичне значення.

Результативність науково-дослідницької роботи визначається своєчасним стимулюванням студентів, як моральним, так і матеріальним. Необхідна ціла система їх заохочення за досягнуті результати. В цілому, науково-дослідницька діяльність студентів є необхідною складовою частиною системи підготовки висококваліфікованого, зорієнтованого на сучасний ринок праці спеціаліста, ініціативного, здатного критично мислити і продовжувати сприймати

інноваційні методи та технології у своєму розвитку, направленою на досягнення високих результатів.

Висновок. Така організація дослідницької діяльності допомагає вирішувати основну задачу – засвоєння соціально-культурних цінностей, розвиток індивідуальних здібностей, професійна орієнтація. Це допомагає пристосовуватися до змін у житті за схемою: «життєві плани» – «мотивації» – «дослідницька діяльність» – «оновлення знань у відповідності з динамікою змін».

Список використаних джерел:

1. Калашин В.Ф. Пошукова активність – основа творчості // Обдарована дитина. – 2001. - № 3. – С. 2-5.
2. Конституція України, ст 53
3. Лебедев М.В., Дидактические возможности учебного исследования в условиях непрерывного образовательного процесса. Развитие непрерывного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 5-летию Института дополнительного образования и повышения квалификации, Красноярск, 25–26 марта 2010 года / ред. кол.; Е.Н. Белова (отв. ред.); Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – с 129.
4. Національна доктрина розвитку освіти. – www.zakon.rada.gov.ua
5. Чернобровкіна Л.В., Жгут О.А. Залучення обдарованих дітей до навчально-дослідницької роботи з метою розвитку їхніх здібностей і обдарувань. Матеріали всеукраїнської конференції «Моделювання особистісно-розвивального середовища обдарованої дитини», 11-12 жовтня 2011р. м.Київ. – ІОД. – 2011. ст 167-172.
6. Жгут О.А., Чернобровкіна Л.В.» Метод проектів як інструмент розвитку та поглиблення навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення біології в школі» -- Матеріали Міжнародної науково - практичної конференції («Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі». XX КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ), (Полтава, 29-30 травня 2013 р.)/ За заг.ред. проф.М.В.Гриньової. - Полтава: Астрія, 2013. - с.126-129.
7. Жгут О.А., Чернобровкіна Л.В. «Методика організації науково-дослідницької діяльності з метою поглиблення знань учнів з біології.»-- Матеріали Міжнародної науково - практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі».(XXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ), (м.Полтава, 29-30 травня 2014 р.)/ За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. - Полтава,2014. - с.98-99.
8. Назарова И. П. ИКТ и метод проектов на уроках биологии [Текст] / И. П. Назарова // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск: Два комсо-

мольца, 2012. — С. 91-93.

9. Трубачева С., Кравчук О. Досвід дослідної діяльності – основа формування предметних природознавчих компетенцій учнів / С.Трубачева, О.Кравчук // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 1. – С. 16-17.

10. Пахомова Н.Ю.Метод учебных проектов в образовательном учреждении. Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.- Аркти. 2003-112.(методическая библиотека).

11. Чупрова Л. В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / Л. В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 380-383.

ЗЕЛІСКО Л.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра релігієзнавства,
теології і культурології,
філософський факультет,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАГІСТРА ПРАВА У СИСТЕМІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується динамічність духовного розвитку особистості магістра права у системі культурологічної освіти, визначаються структурні елементи його духовної культури, а також культурно-сміслові зв'язки між цими складовими.

Ключові слова: духовна культура, духовний розвиток особистості, культурологічна освіта, магістр права, професійна освіта.

В статье раскрывается динамичность духовного развития личности будущего магистра права в системе культурологического образования, определяются структурные элементы его духовной культуры, а также культурно-смысловые связи между этими составными.

Ключевые слова: духовная культура, духовное развитие личности, культурологическое образование, магистр права, профессиональное образование.

The article reveals the dynamics of spiritual development of future Master's of Law personality in the system of culturological education. The author determines structural elements of his/her spiritual culture and structurally-conceptual relations among them.

Key words: spiritual culture, spiritual development of personality, culturological education, professional education.

Багатоваріантність уявлень про духовність свідчить, що Дух, Духовне, Духовність визначають такий модус буття, як вихід людини за межі даного їй життя і залучення до всезагального життя людського роду. Звідси і розуміння духовності як сутнісної якості людини, котра прагне відшукати найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями буття, долучаючись до духовного універсуму загальнолюдської культури.

Беззаперечна важливість духовного розвитку особистості розглядається у працях відомих філософів, культурологів, психологів Е. Гуссерля, М. Шелера, Е. Фромма, К. Юнга, М. Бердяєва, Ш. Амонашвілі, К. Хорні, Т. Пашукової, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Беха. Так, Е. Гуссерль уважає, що людина – це дух, а ситуація справжньої людини – її духовна ситуація [9, с. 103].

Е. Фромм зауважує, що такі духовні ідеали, як істина, справедливість, свобода, можуть бути справжніми прагненнями людини, і що будь-який аналіз, який не враховує цих прагнень як динамічних факторів, є помилковим [9, с.191].

На думку М. Бердяєва, дух не є субстанцією, він – життя, досвід, доля. Він пізнається лише на конкретному досвіді особистості, зокрема, на досвіді духовного життя [2, с.27].

Академік С. Гончаренко зазначає, що з категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, в якій вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб є найважливішим завданням виховання [4, с.143].

Видатний педагог Ш. Амонашвілі пов'язує духовність із самовдосконаленням людини, її здатністю керувати власним життям, зауважуючи, що духовність є наше цілеспрямоване прагнення до удосконалення нашого Духу, нашої сутності [1, с.22].

Духовний розвиток особистості спрямований на пошуки нових смислів, які змінюють її ставлення до себе та до світу, в результаті чого людина вже не хоче й не може залишатися такою як раніше, а тому прагнення до самовдосконалення в неї стане провідним, зауважує Т. І. Пашукова [7, с.86].

Запропонована нами модель духовного розвитку особистості відображає процес духовної самоідентифікації людини як результат її духовного сходження на вершину досконалості: від природного до соціального і далі, від соціального – до духовного «Я». Результатом людського сходження до досконалості є безцінний біологічний, соціальний та духовний досвід, який дух отримує у своєму прояві в багатовимірній сутності особистості, котра складає зміст антропологеми духовності.

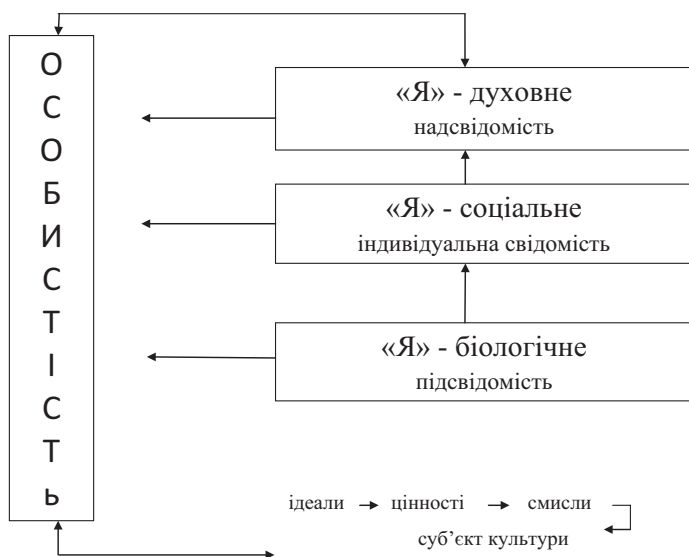


Рисунок 1. Психолого-культурологічна модель духовного розвитку в контексті ціннісної та смислової самоідентифікації особистості.

Антропологема духовності визначає особу як суб'єкта культури, що виходить на особливе світосприйняття і керується у життєдіяльності найвищими ідеалами блага, справедливості, істини, краси.

Визначаючи духовність як внутрішню сферу самозаявлення людини, її апіорну здатність творити свій власний світ вимог і оцінок та відображати через інтелектуальний і духовно-психологічний потенціал реальну дійсність, відповідно до своїх життєвих ідеалів і своєї людської гідності, ми насамперед прагнули представити дану категорію як соціокультурний феномен, котрий допомагає зрозуміти процес активного пошуку людиною свого місця у соціокультурному часі – просторі [5, с.218]. Саме за такої умови кожний окремий факт буття людини, її життєдіяльності стає важливою подією культури з усіма притаманними їй духовними взаємозв'язками і взаємозалежностями. Адже логіка змісту культури сприяє прагненню людини піднятися над емпіричною обмеженістю своєї вітальної сутності або ж над корпоративними інтересами найближчого соціального оточення. Як виразник духовних змістів культури, вона не може бути заручником своєї природної і соціальної обмеженості.

Сьогодні освіта поки що не заявила себе в ролі головного фактора, який

визначає динаміку розвитку культурного простору у цілому. І саме культурологічні змісти освітнього процесу можуть сприяти виконанню вищою школою відповідних функцій, які визначаються через:

- здійснення якісної підготовки професійних кадрів, здатних вирішувати нагальні проблеми в соціокультурній та техногенній сфері;
- формування світоглядних переконань і підґрунтя життєтворчості високоосвіченої і духовної особистості, в які були б закладені вищі гуманістичні цінності і смисли;
- розвиток творчого потенціалу майбутнього професіонала з метою забезпечення функціонування сучасної наукової парадигми, яка б сприяла процесам адаптації індивіда в новому інформаційному суспільстві;
- гуманітаризацію освітньо-виховного процесу шляхом культурологізації, наповнення його ціннісно-смісловими змістами, що сприяло б логічному поясненню світу і виводило особистість на осмислене світорозуміння.

Такий підхід до змісту освіти повинен виводити на вищі людські устремління, на вищі життєві ідеали й пріоритети, тобто на духовні смисли людського буття, бо саме єдність культури, науки і освіти сприяє гармонізації соціальних взаємин [3, с.128]. І саме духовність зумовлює статус освіти як одвічної духовної цінності для всіх історичних часів та народів. Поки існуватиме людина, духовність (сформована засобами навчання і виховання) буде головним виміром її соціальності, критерієм особистісної культури, гарантом самореалізації. А це, в свою чергу, означає, що освіта завжди розгортатиме свою духовну сутність, формуючи особистість, яка не буде залежати від історично-змінних соціальних, економічних, політичних та інших впливів, а стане носієм духовного досвіду людства і буде здатною передавати його новим поколінням.

В такому розумінні основне значення культурологічної освіти полягає у створенні умов для актуалізації духовного потенціалу та формування духовної сфери майбутнього фахівця, а його духовний розвиток повинен стати змістом та кінцевим результатом навчально-виховного впливу.

Загалом, призначення та зміст статті має на меті розширення та поглиблення розуміння духовної наповненості особистості на засадах теоретико-методологічного аналізу культурологічно визначених особливостей розвитку духовності особистості посередництвом особистісно-орієнтованих методів навчального процесу у цілому та при викладанні курсу «Духовна культура українського народу у світовому контексті» для магістрів спеціальності «Правознавство» зокрема.

Осмислення законів духовної культури формує у юриста найвищі духов-

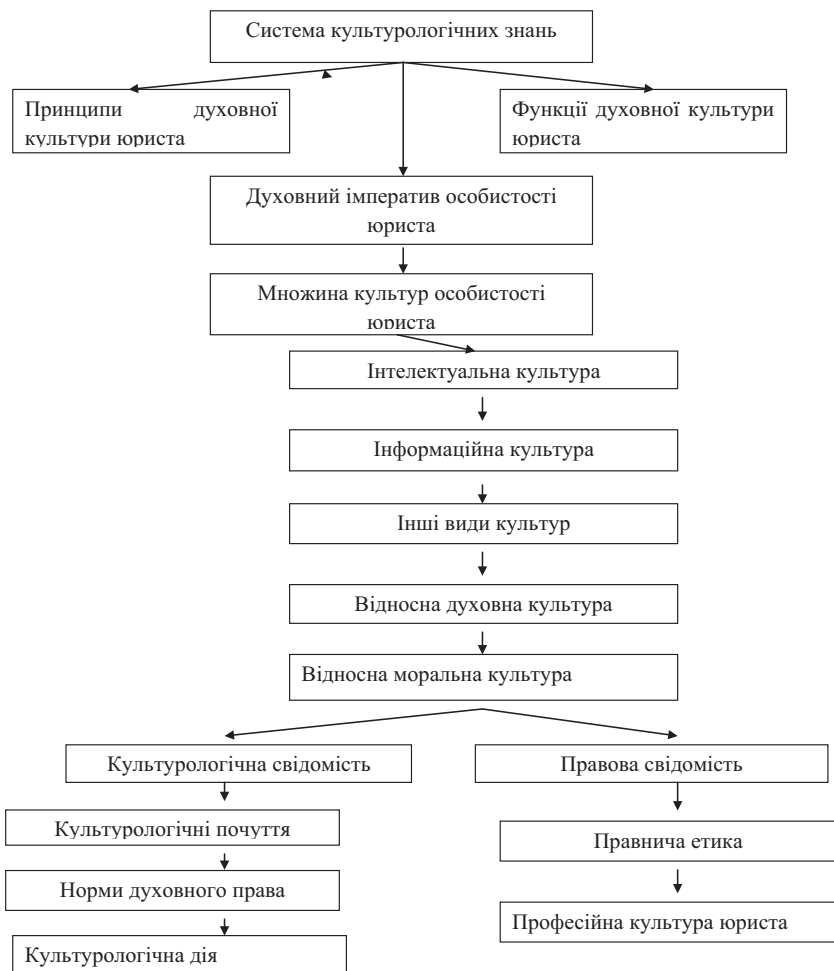


Рисунок 2. Культурологічний комплекс з формування духовної культури магістра права.

ні цінності, розвиває духовну свідомість, пояснює природу людини, з'ясовує мету та сенс людського буття. Формуючи власні духовні сутності, юрист усвідомлює, що тільки духовність визначає його як повноцінну особистість, котра прагне до якісного життя, ознаками якого є духовні чинники, спрямовані на постійне самопізнання, на розвиток духовних засад професійної діяльності. Цьому сприяє сучасна ситуація нового етапу духовного відро-

дження України, в якій кожен юрист має визначитися: що для нього є найважливішим – буття чи володіння? Як зазначає Е. Фромм, лише буття означає життєлюбність і справжню причетність до світу. Любов до життя існує незалежно від складних умов та долі, й у першу чергу людина повинна відчувати радість від того, що допомогла іншому, а не від володіння чимось або кимось [8, с.112].

Наше бачення духовного розвитку особистості магістра юридичного фаху подане у схемі, що відображає структурно-змістові зв'язки між складовими цього процесу і пряму залежність ефективності діяльності майбутнього спеціаліста від духовних чинників, під впливом яких він виробляє власну правову позицію, удосконалює кваліфікацію, збагачує внутрішню культуру, захищаючи себе від професійної деформації (рисунк 2). Внутрішній світ юриста забезпечує у цілому його всебічний розвиток, який визначає і сенс його життя, і призначення професійної діяльності.

Культурологічний комплекс з формування духовної культури магістра права включає: принципи духовної культури юриста; функції духовної культури юриста; духовний імператив особистості юриста; концепти множини культур особистості юриста: моральний, інтелектуальний, національний, політичний, психологічний, естетичний, педагогічний, функціонально-інформаційний; культурологічну свідомість і культурологічні почуття; знання норм духовного права; правову свідомість; правничу етику.

Всі етапи культурологічного комплексу працюють на духовні виміри професійної культури фахівця. Кожна складова духовної культури наповнює правосвідомість юриста глибоким усвідомленням необхідності, корисності та цінності юридичних дій. Наприклад, принципи духовної культури юриста, а саме: національні інтереси, моральність, інтелектуальність, людськість, глибинність внутрішніх переконань, пріоритет духовного над матеріальним орієнтують його на зміцнення духовних підвалин юридичної практики.

Функції духовної культури, серед яких ми виділяємо осмислення юристом законів духовного світу, духовне піднесення, збагачення гуманістичним світоглядом, запобігання духовним стресам, осмислення духовного змісту юридичних законів, формують у юриста найвищі духовні цінності, розвивають його духовну свідомість як захисника добра і милосердя.

Оскільки у заявленому підході до формування духовності особистості ми беремо визначений у сучасній культурології підхід до культури як особливого духовно-енергетичного поля, у якому відбувається самореалізація як спільнот, так і окремих індивідів, то цілком зрозумілим є трактування культурологічної освіти як процесу духовного становлення соціалізованих, компетентних професіоналів як частини еліти суспільства, котрі засвоюють аксіологічний характер норм, правил і законів соціокультурного простору України.

Правосвідомість такого фахівця наповнюється глибинними культурними змістами, духом права через переосмислення культурного досвіду людства, бо саме культурна свідомість виводить дієвого суб'єкта соціуму на прагнення переборювати власними духовними зусиллями соціальну обмеженість і виходити у сферу вищих форм культури, а значить і правовідносин. Скажімо, засвоєння теоретичних підвалин курсу «Духовна культура України у світовому контексті», як-от: розуміння вихідних понять духовного виміру людського буття (дух, душа, духовність, духовна культура, свобода духу, світова душа тощо), визначення духовності як внутрішньої сфери самозаявлення особистості з виходом на розуміння її складових та ціннісних установок, моделювання сутності духовності як соціокультурного феномена, аналіз процесу розвитку української культурологічної думки, світоглядних концепцій українських культурологів, вчених щодо подальшого поступу української духовної культури у загальноєвропейському контексті водночас виводить майбутніх магістрів права на формування інтелектуального і морально-духовного потенціалу власної життєтворчості, усвідомлення особистих духовних потреб, творення свого духовного світу, визначення меж культурного поля життєдіяльності, аналіз процесів розвитку видів духовної культури у сучасному соціумі, моніторинг базових цінностей професійного середовища.

Виходячи на логіку культуротворчих духовних процесів, на формування не тільки професійних, а й художньо-естетичних, моральних, ціннісних орієнтирів, які ґрунтуються на загальнолюдських і національних вартостях духовної культури, моделюючи свою життєдіяльність через логіку культурної комунікації, майбутні магістри права активно апробують свої культурологічні світоглядні переконання при підготовці наукових доповідей, участі у культурологічних проєктах «Врятуймо скарби разом», роботі у системі юридичних клінік.

Названі структурні елементи духовної культури фахівця-юриста визначають зміст юридичної практики, наповнюючи її глибоким усвідомленням необхідності, корисності та цінності. Професіоналізм юриста однозначно має бути спрямований на збереження і примноження культурної цінності права. Адже творча діяльність, духовно-інтелектуальні здібності юриста сприяють розвитку існуючої правової системи завдяки юридичній творчості фахівця, широкому діапазону знань, реалізації творчого потенціалу. Все це працює на окультурення права через наповнення його культурними змістами, культурними тенденціями. Ціннісний, духовний, тобто культурологічний зміст права, принципи культурології права, складові правової культури юриста відповідно до гуманістично-ціннісної спрямованості курсу культурології для юристів детально прослідковані та досліджені нами [6, с.31, 115].

Зауважимо, що культурологізація процесу підготовки фахівця може бути успішною, якщо у духовному становленні особистості зреалізуються прин-

ципи аксіологізації, рефлексивності, креативності, психолого-педагогічного моделювання, наступності культуро творення у особистісній культурі, реалізації множини культур у загальноосвітній і професійній підготовці, культуровідповідності навчально-виховного процесу. Враховуючи такі підходи, можна виділити в якості основних вимог, які ставляться до підготовки фахівця-юриста, чотири блоки духовних культурем:

- блок «громадянська зрілість» (формування національної культури через уміння використовувати і впроваджувати культурно-правові здобутки і загальнолюдські цінності, усвідомлювати політико-правову мету нації у державотворенні): патріотизм, національне мислення, громадянськість, демократизм, національна безпека, виконання національного обов'язку, поглиблення національного духу права, правове забезпечення вільного розвитку нації, юридичне регулювання відносин у соціокультурному середовищі, запобігання технократизму і скептицизму у вирішенні соціально-правових проблем, повага до національних почуттів інших громадян, до рідної мови;
- блок «високий професіоналізм, ділові і творчі якості» (орієнтація на розумну впорядкованість соціокультурного життя, оптимальний баланс інтересів людей і правових норм): правова коеволюція, знання джерел права, раціоналізм професійної діяльності, дотримання фахової гармонії у правовому полі, правові почуття, правова свідомість, верховенство правової культури, правовий менеджмент, запобігання діям правової свавілля, збереження і примноження культурної цінності права, здатність до післядипломної освіти;
- блок «духовна культура, моральний облік» (орієнтація на виконання у практичній діяльності вимог духовного права, на духовні виміри професійного буття): висока моральність, духовний та інтелектуальний потенціал, духовна наповненість правових дій, розуміння закону як цінності культури, пріоритет духовного над матеріальним, розвиток духовних засад службової діяльності, безкорисливість, милосердя, дотримання принципу ненасильства;
- блок «цінності права як форми духовного буття людини» (орієнтація на гармонізацію цілісності світу, соціуму і людської особистості): належне як особливе соціокультурне поєднання цінностей і норм; абсолютне як трактування цінностей і норм у праві через духовно-практичні формотворення абсолютного характеру; гармонія як цільова причинність вищого порядку, особливого одухотворення, благо як абсолют і найвища цінність буття, що сприяє удосконаленню морально-правових відносин; справедливність як бажана ціль, до якої прагне право; свобода, яка визначається не лише морально-правовою, але й культурною свідомістю.

Зауважимо, що блок цінностей права заслуговує особливої уваги, бо саме заради їх досягнення майбутній фахівець активізує свої духовні і практичні зусилля. Адже ці цінності стають змістовим наповненням і культурної, і правової свідомості, визначають аксіологію права у цілому. По відношенню до права аксіологічний підхід визначає духовні пошуки щодо змісту норм і законів, їх спрямованості на поглиблення внутрішніх потреб особистісного духу. Якщо імперативність правової норми є категоричною, то імперативність цінності активізує кращі сутності особистості, її екзистенційну енергію.

Отже духовну культуру майбутнього юриста, зокрема, магістра права, ми розглядаємо як рівень оволодіння ним всією сукупністю духовних надбань людства у науці, освіті, культурі та практичну реалізацію загальнолюдських і національних цінностей у правовому полі. Структурними елементами духовної культури юриста ми вважаємо: знання філософсько-культурологічного змісту законів Всесвіту, переосмислене розуміння історії культури людської спільноти, особливостей розвитку антропології, етнографії, етнопсихології, релігієзнавства, художньої культури у всіх її проявах, розвинену духовність, дотримання норм правничої моралі і етики, використання загальнолюдських і національних цінностей у правовому вимірі.

Таким чином, досліджуючи духовний потенціал особистості як інтегральну якість, що відображає міру можливостей актуалізації духовних сутнісних сил у цілеспрямованій самореалізації та наддіяльнісних відношеннях, можна стверджувати, що в такому духовному утворенні взаємодіють визначені процеси, які забезпечують здатність такої особистості до творчої життєдіяльності у всіх сферах буття, в тому числі у різновидах професійної.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш. Почему не прожить нам жизнь героями духа / Ш. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалви Амонашвили, 2003. – 64 с.
2. Бердяев М. Філософія вільного духу / М. Бердяєв. – М., 1994. – 479 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Уч. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – М., 2002. – 238 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Зеліско Любов. Духовність як соціокультурний феномен / Любов Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти : Науково-методичний журнал. – №2. – 2009. – С. 214 – 223.
6. Зеліско Л.І. Культурологічна освіта майбутнього юриста : монографія / Л. І. Зеліско. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – 234 с.
7. Пашукова Т. И. Изменения смысла жизни и духовное преобразование человека / Т. И. Пашукова // Смысл жизни и акме: десять лет поиска: В 2-х ч.

/ под. ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Е. Чудновского: ч. 2-я. – М. : Смысл, 2004. – 224 с.

8. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм / пер. с англ. Н. И. Войскунской и И. И. Каменкович. / под. общ. ред. В. И. Добренкова. – М. : Прогресс, 1986. – 238 с.

9. Читанка з історії філософії. У 6-ти кн. / під ред. Г. І. Волинка. – Київ : Довіра, 1993. – Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ ст. – 239 с.

ЙОВЕНКО Л.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НАРОДНІ ДУМИ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНИХ СКЛАДОВИХ УКРАЇНСЬКОГО ГЕРОЇЗМУ

У статті робиться спроба висвітлити джерела ідеальної моделі людини-громадянина-патріота, яка означається вже в колискових піснях і проходить через казки, билини Київського циклу, народні оповідання, однак надто гострого звучання набуває в народних думах та історичних піснях. Встановлюються особливості українського національного героїзму, розглядається козацький тип ідеального героя – лицарський, який увібрав у себе найшляхетніші риси богатирів. На прикладі народних дум «Івась Удовиченко, Коновченко», «Олексій Попович» продемонстровано чіткий набір морально-духовних складових українського героїзму: бути справжнім християнином і захищати християнську віру; поважати батька-матір; шанувати і боронити свої сім'ю, рід, народ; дотримуватися народних традицій і звичаїв; любити навколишній світ. Робиться висновок, що в українській народній думі герой – це особистість, яка акумулює в собі типові риси власного етносу, покоління, епохи. Це різні людські характери, які об'єднує боротьба за вищі цілі, загальнолюдські ідеали, свободу і щастя рідного народу.

Ключові слова: героїзм, народна дума, ідеальний герой, лицар, духовно-моральні чесноти, героїчний фольклор, патріотизм.

В статье делается попытка проанализировать источники идеальной модели человека-гражданина патриота, которая обозначается уже в колыбельных песнях и далее в сказках, былинах Киевского цикла, народных рассказах, наиболее острое звучание приобретает в народных думах и исторических песнях. Устанавливаются особенности украинского национального героизма, рассматривается казацкий тип

ідеального героя – рыцарский, который вобрал в себя самые благородные черты богатырей. На примере народных дум «Иван Удовиченко, Коновченко», «Алеша Попович» продемонстрирован четкий набор морально-духовных составляющих украинского героизма: быть настоящим христианином и защищать христианскую веру; уважать отца-мать; уважать и защищать свою семью, род, народ; придерживаться народных традиций и обычаев; любить окружающий мир. Делается вывод, что в украинской народной думе герой – это личность, которая аккумулирует в себе типичные черты собственного этноса, поколения, эпохи. Это разные человеческие характеры, объединенные борьбой за высшие цели, общечеловеческие идеалы, свободу и счастье своего народа.

Ключевые слова: героизм, народная дума, идеальный герой, рыцарь, духовно-нравственные принципы, героический фольклор, патриотизм.

This article attempts to highlight the source of an ideal model of human-citizen-patriot, who has already emerged in the lullaby and passes through tales, epic cycle of Kiev, folk stories, but too sharp sound gets in folk дума and historical songs. Installed features of the Ukrainian national heroism, considered Cossack type of ideal hero-knight, which incorporates the noblest traits of heroes. For example, in folk дума: «Ivas Udovychenko, Konovchenko», «Alexey Popovych» proved that they illustrated a clear set of moral and spiritual components of the Ukrainian heroism: to be a true Christian and defend the Christian faith; respected father-mother; respect and protect their family, clan, nation; adhere to traditions and customs; love the world around. It is concluded that in the Ukrainian folk дума, hero – is a person, who accumulates the typical features of their own ethnic group, generation and era. These are different human characters, which combines the struggle for higher goals, common ideals, freedom and happiness of their people.

Key words: heroism, folk дума, the ideal hero, a knight, spiritual and moral virtues, heroic folklore, patriotism.

Постановка проблеми. Нинішні суспільні фатальні, бурхливі події, коли «боротьба за Україну стала всенародним рухом, словосполучення «захисник Вітчизни» перестало бути ритуальним висловом, воно наповнилося конкретним змістом» (Президент України П. Порошенко). Вони як ніколи актуалізу-

ють потребу у вихованні громадянина-патріота, з високим рівнем національної свідомості й гідності.

Ще донедавна численні опитування молоді показували відсутність виховного ідеалу, будь-якого орієнтиру, взірця для наслідування, справжнього героя сучасної доби. Однак боротьба за європейське майбутнє, що розгорнулася на території нашої Батьківщини, дала українцям Небесну сотню, воїнів Національної гвардії, тобто – нових героїв сучасності.

Популяризування образів національних героїв, оспіваних нашою нацією у фольклорі, а також найкращих творах класичної літератури, сприяє оволодінню дорогоцінної життєвої інформації, успішному формуванню громадянсько-патріотичних почуттів.

Аналіз публікацій. Педагогічний потенціал образів усної народної творчості відзначали Г. Ващенко, О. Духнович, Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін.. Геній Тараса Шевченка також вихований з фольклорних текстів, народних дум та історичних пісень, розповідей дідуся про героїку козацької доби й Коліївщину.

Думи як фольклорний жанр досліджували В. Антонович, В. Боржковський, В. Горленко, М. Драгоманов, Б. Грінченко, П. Житецький, К. Грушевська, Ф. Колесса, П. Куліш, М. Плісецький, Д. Ревуцький, І. Франко, Я. Шуст та багато інших українських учених, літературознавців, дослідників-аматорів. Серед сучасних дослідників героїчного епосу українців виділяємо М. Дмитренка, М. Набок, Н. Малинську, О. Охріменко, П. Охріменка, Н. Сивачук, О. Таланчук та ін..

Мета нашої розвідки – виявити перелік морально-духовних складових українського героїзму (на прикладі народних дум).

Виклад основного матеріалу. Упродовж тривалого часу архаїчні вірування та звичаї під впливом зміни кліматичних умов, із розвитком форм організації людських спільнот та самого індивіда, спричинили виникнення художньо-творчих рефлексів, які не належали до виключно міфічно-обрядової сфери, засвідчивши потужний мистецький потенціал з переважаючими консолідуючими, естетично-виховними, розважальними функціями. Завдячуючи фольклорній пам'яті, а також відповідній зміні світоглядних орієнтирів, міфічний позачасовий герой еволюціонував у реального культурного, епічно-історичного. Наші пращури мали достатній рівень самосвідомості, адже витворити героя-лицаря могло існує досі міфічне світобачення та життєва необхідність боротьби із загарбниками чи поневолювачами. Така патріотична самосвідомість, змагальна діяльність за утвердження свого етносу, згідно твердженню відомого фольклориста М. Дмитренка, «викликали до життя оригінальну форму поетичного вияву – класичний епос. Специфічний антипод міфу, його руйнівник, – епос вивів на кін історії не синтез фантазувань і

уявлень, а художнє узагальнення основної екзистенції шляхом ідеалізації (не богів, ідолів) найкращих представників людності» [10, с. 6].

Вагомий вплив на появу героїко-історичного фольклору мала козаччина, яка зумовила потужне піднесення національно-визвольних протистоянь українського народу. На думку О. Субтельного, саме козацтво українське суспільство сприймало не лише як «... борців проти мусульманської загрози, а й як оборонців від національно-релігійного та суспільно-економічного гноблення польської шляхти. Поступово виходячи на провідне місце в українському суспільстві, козаки стали брати дедалі активнішу участь у розв'язанні цих ключових питань українського життя, на кілька наступних століть забезпечивши українське суспільство тим проводом, який воно втратило внаслідок колонізації української знаті» [6, с. 136]. На джерельній основі героїчної боротьби козаків виникли думи та історичні пісні, народні оповідання, в яких відбувалося скупчення та осмислення найважливіших епізодів національно-визвольних змагань українського етносу.

Для виконання оборонних функцій українці створили новий тип ідеального героя – лицарський, який увібрав у себе найшляхетніші риси богатирів. Українське козацтво з огляду на політичні умови тих часів було змушене постійно проводити проти ворогів бойові дії як наступального, так і оборонного характеру. Помітне місце у цих процесах займають співці героїчної слави – кобзарі, адже головною їхньою роллю було уславлення козацького війська та залучення до його лав молоді, а також охорона і збереження святих козацьких традицій. Кобзарі охоче оспівували героїзм, самопожертву, відвагу, хоробрість, завзяття, сміливість, військову доблесть і героїчну смерть запорожців. За свідченнями очевидців, виконання аналогічних пісень заборонялося польською шляхтою насамперед через їх пропагандистське призначення. Дочка уманського губернатора Младановича В. Кребс у спогадах зазначала, що надвірні козаки дуже любили співати народні думи. І коли якось її батько почув у виконанні козаків думу про Хмельницького, він наказав Обухові назавжди заборонити співи подібних творів.

Значний інтерес для нашого дослідження становить дума «Івась Удовиченко, Коновченко», де оспівується героїзм українських лицарів, що виявляється в таких рисах, як рішучість, войовничість, хоробрість, відважність, патріотичність, шляхетність, порядність, мужність:

Тогда жь то Ивась Удовыченко,
Якъ од Хвылона, Корсунського полковника,
Благословение прынимавъ,
Самъ на доброго коня сидавъ,
Миждо козацькымы табурамы пробигавъ,
Шлыкъ изъ себе скидавъ,

Хрестъ на себе злагавъ,
Отцеву й матерчыну молитву спомынавъ,
Изъ усякымъ козакомъ сердечне прошение мавъ,
Старого козака риднымъ отцемъ узывавъ,
На турецьки табуры пробигавъ,
Девьятеро живцемъ извьязавъ,
Передъ Хвылона, корсунського полковника,
Въ наметъ прыставлявъ [2, с. 29].

Козак – стоїчна особистість, яка має непохитну мету. Лицар не виявляє бажання волами «хліб пахати, козаків на хліб, на сіль затягати», бо головне для нього – інтереси Батьківщини:

Хочеться, мати, пойти на долину Черкень погуляти,
Звичаю козацького набрати,
Слави-рицарства достати,
За віру християнську одностайно стати... [7, с. 236].

З психологічної точки зору герой налаштований на боротьбу за рідну землю, «слави-лицарства достати», що прославляє, оспівує й утверджує покликання воїна-захисника. Дух героя посилюється його волелюбною натурою, нескоримим бажанням боротьби, що схиляло його до розуміння правильності обраного сенсу життя. Втім Івась хаотичний, мислення його двоїсте, ідея свободи та вияв індивідуальності затемнюються горілкою. Знівелювавши основні принципи козацької звияги, лицар проігнорував святість обов'язку перед громадою, що заподіяло йому смерть:

Помежду військом проїжджає,
Старого козака пострічає –
Гордим словом зневажає,
Молодого совтрічає – опрощеніє не приймає,
Стременем о грудь поторкає...
То Бог йому не поміг... [9, с. 240].

Життя воїна-героя складається зі злетів і падінь, перемог і поразок. «Слава, вірний супутник козака-лицаря, з лівого боку його коня, а Смерть, постійна посестра звияжця, – по праву руку, а над ними постійно кружляють звияга, мужність, хоробрість, доблесть...» [10, с. 171]. Ці слова ніби пояснюють фінал думи, які сприймаються як гімн козацькій героїці, тому що людина смертна, втім смерть воїна Івася Коновченка не пропаде «поміж козаками». Смерть героя «лише звеличує козацьку славу, страшить ворогів і підіймає на бій молоде покоління» [10, с. 171]:

Правда, панове,
Полягла Івась Коновченка
На долині Черкені голова –

Слава не умре, не поляже!
Буде слава славна
Поміж козаками,
Поміж друзями,
Поміж рицарями,
Поміж добрими молодцями! [7, с. 91 – 92].

Таким чином, незважаючи на деякі негативні прояви у поведінці героя, найсуттєвішими у характері Івася Коновченка є високий рівень національної самосвідомості, відданість національній ідеї, яка призводить до єднання козацького товариства.

Італійській дослідниці Чамполі, простежуючи образ Мазепи в європейській літературі, виокремлює в козацькому характері дві найголовніші риси – патріотизм і відданість християнській вірі. Це, на думку вченого, значною мірою позначилося на таких думках, як «Самійло Кішка», «Іван Коновченко», «Про Байду». Для козака, за переконанням дослідниці, найголовнішими були честь і слава перемоги. «Жодний козак не був глухим на поклик зброї», і коли він гине – його звеличують живі у своїх думках і піснях [цит. за 4, с. 292].

Однією з найголовніших засад козацької свідомості була духовність. «Українська козацька духовність – це історично сформована система духовних багатств лицарської верстви рідного народу, яка виробила і в своєму способі життя відобразила найвищі цінності його національної душі, характеру, світогляду та ідеології... Це поняття розкриває людину-українця як активного діяча історії свого народу, господаря рідної землі і держави, володаря, охоронця і примножувача національних матеріальних і духовних багатств» [3, с. 41].

Козацька духовність виражається у вірі, надії і любові до всього національного, зокрема родоvodu, батьків, повазі до загальнолюдських здобутків, гармонії істини, добра і краси. Складовими елементами козацької духовності були «презирство і ненависть до всього, що гальмує розвиток рідного народу, обмежує його можливості і перспективи, прагнення і вміння долати перешкоди, які стоять на шляху до утвердження волі, свободи особистості і народу, незалежності України, рівноправності всіх націй» [3, с. 41].

Беззаперечним є твердження, що у період довготривалих воєн і небезпек релігійність особистості досягає свого піку. Віра в Бога була серед українських козаків глибинною і визначальною. «На вершині козацької духовності були Бог і Україна, а непорушними підвалинами її були ідеї любові до рідної землі, народу, пошани до волелюбних заповідей дідів і прадідів» [3, с. 42]. Ця віра допомагала українським лицарям виживати в надзвичайно складних життєвих ситуаціях, перемагати ворога, з оптимізмом повертатися на Батьківщину і, за козацьким звичаєм, жертвувати милостиню на знак подяки

Всевишньому:

Первую часть брали, на церкви накладали,
На святого Межигорського Спаса,
На Трехтемівський монастир,
На святу Січову Покрову давали,
Которі давнім козацьким скарбом будували,
Щоб за їх вставаючи і лягаючи
Милосердного Бога благали [2, с. 127].

Згідно святого Євангелія, українська народна дума відзначає надзвичайну силу каяття. Так, у думі «Олексій Попович», яку записав М. Стахович у селі Богдани Пирятинського повіту на Полтавщині, внутрішній світ Олексія розкривається через осягання власних гріхів.

У своєму каятті герой думи ладен віддати своє життя, аби їх спокутувати:

А тепер осповидаюся
Господу Богу и Чорному морю!
А когда жь мины хвыля не потопила,
Когда мины оть сего молитва ослобонила...[9, с. 67 – 68].

Важливо, що він усвідомлює глибину провини – відсутність поваги до старших (батька й матері, брата і сестри, сусідів, дітей):

А я больше за всех вась гриховь маю.
Отъ якъ я зъ города Пирятина виһзжавъ,
Отца-матірь не вважавъ,
Отца-мати сльози проливавъ,
Старшого брата ни за що въ себе мавъ,
Середульшу сестру безобразно поругавъ,
Й близкого сошда ни за що въ себе мавъ,
Добрымь конемь гулявъ –
Дитокъ малыхь разбивавъ...

Або ж недотримання основ християнської та родинної моралі:

Кровь святу на святу землю проливавъ,
Противъ церькви проһзжавъ –
Сличка зъ главы не знавъ,
На лицо свое хрестьянске
Христа не покладавъ,
Противъ мужь громадських проһзжавъ –
Шапки не знявъ,
«Помагай Бигъ» не сказавъ,
От велику соби гордость мавъ...[9, с. 67 – 68].

Звичай жертвопринесення морській стихії, який змальовано в думі, відображає віру в те, що присутність грішника на судні викликає бурю. Мотив

очищення водною стихією та відродження героя в новій іпостасі поширений у багатьох міфологічних системах світу.

Під час розпалу морської бурі, аби врятувати товариство, герой йде на самопожертву і просить товаришів кинути його в морські хвилі, бо він є великим грішником і саме через його гріхопадіння смерть загрожує всій громаді. Цей мужній вчинок призводить до сприйняття народного героя як святого мученика. Серед його гріхів – порушення законів родової і громадської моралі. Розхлябаність й неточність, наявні в його вчинках, призводять до нещастя. Глибинне покаяння і готовність до самопожертви рятує життя козаків і самого Олексія. Дивовижне спасіння трактується як результат героїчного вчинку мужнього лицаря, який ладен віддати своє життя заради порятунку товариства, що знімає з нього попередні провинності непокори і нерозважливих дій серед співвітчизників. В думі вчинок Олексія Поповича подається в героїчному серпанку, ідеалізується і набуває похвально-заохочувального змісту.

Отже, релігійність є обов'язковою складовою українського героїзму, яка поєднує як язичницькі, так і християнські вірування. Прониклива релігійність українців поєднується із надзвичайним патріотизмом. Г. Ващенко, аналізуючи ідеал людини в народній пісні, зазначає: «В душі його [українця] органічно поєднані глибока віра в Бога і любов до «народу християнського». Для нього Бог і Батьківщина – найвищі блага» [1, с. 124].

Дослідження показало, що в багатьох зразках народних дум та історичних пісень втілюється рішуче засудження:

а) нападів на українські землі («Зажурилась Україна...», «За річкою вогні горять», «Козак Голота»);

б) підступної політики царського уряду, який знущався над козаками («Ой полети, галко», «Ой хвалився та козак Швечка...», «Ой з-за гори, з-за лиману вітер повіває») і, згодом, підло знищив Запорозьку Січ («Славне було Запорожжя всіма сторонами»);

в) глуми товстосумів над бідняками («Ой наступила та чорна хмара», «Козак-нецяга Фесько Ганжа Андибер»).

В означеному фольклорному жанрі «відтворене народне розуміння патріотизму і зради та запродавства; героїчних подвигів і ганебного боягузтва; самопожертви й егоїзму; обов'язків та турботи про рідних, товариство, громаду і корисливих розрахунків; високих родинних почуттів і моральної ущербності та падання; гуманізму, людяності і жорстокості; товаришкості і себелюбства; загарбництва і добросусідства; волі і гніту, – тобто добра, совісті, високої моралі та етики і їх антиподів», – стверджують дослідники Охріменки [5, с. 3].

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, враховуючи сказане вище, переконуємося, що в думках та історичних піснях представлено чіт-

кий набір морально-духовних складових українського героїзму: бути справжнім християнином і захищати християнську віру; поважати батька-матір; шанувати і боронити свої сім'ю, рід, народ; дотримуватися народних традицій і звичаїв; любити оточуючий світ. В українській народній думі герой – це особистість, яка акумулює в собі типові риси власного етносу, покоління, епохи. Це різні людські характери, які об'єднує боротьба за вищі цілі, загальнолюдські ідеали, свободу і щастя рідного народу.

Подальшої розробки потребує проблема висвітлення образу співця героїчної слави у спадщині Т. Шевченка та його інтерпретація в шкільних підручниках ХХ століття.

Список використаних джерел:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 190 с.
2. Житецький П. Мисли о народних малоруських думях / П. Житецький. – Киев. – 1893. – 249 с.
3. Кузь В., Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка і духовність / В. Кузь, Ю. Руденко, О. Губко. – К., 1995. – 114 с.
4. Нудьга Г. Українська дума і пісня в світі. Книга 2. / Г. Нудьга. – Львів: Інститут народознавства НАН України, 1998. – 512 с.
5. Охріменко П., Охріменко О. Морально-етичні ідеали героїв українських народних дум і пісень про козаків / П. Охріменко, О. Охріменко // НТЕ. – 1992. – № 3. – С. 3 – 6.
6. Субтельний Орест. Україна. Історія / Пер. з англ. Ю. І. Шевчука; Вст. ст. С. В. Кульчицького. – 3-тє вид. перероб. і доп. – К.: Либідь, 1993. – 720 с.
7. Українські народні думи. – М., 1972. – 560 с.
8. Українські народні думи. Том перший корпусу. Тексти і вступ К. Грушевської. I – II, 1927. – 131 с.
9. Українські народні думи. У 5 т. Т. 1. Думи раннього козацького періоду / [упоряд.: М. К. Дмитренко, Г. В. Довженок (тексти), С. Й. Грица (мелодії); передмови: М. К. Дмитренка, С. Й. Грици; статті, коментарі, примітки Г. В. Довженок, А. Ю. Ясенчук, Т. М. Шевчук, О. І. Шалак, Н. М. Пазяк, І. І. Кімакович; за заг. ред. М. К. Дмитренка, С. Й. Грици; відп. ред. Г. А. Скрипник]. – К.: ІМФЕ НАН України, 2009. – 856 с.
10. Фігурний Ю. Історичні витoki українського лицарства: розвиток козацької традиційної культури та національне військове мистецтво в українознавчому вимірі / Ю. Фігурний. – К.: Видавничий дім «Стилос», 2004. – 308 с.

КАЧАЛОВА Т.Г.,

аспірантка,
Криворізький педагогічний інститут
ДВНЗ «КНУ»,
м. Кривий Ріг

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ КОМПОНЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті визначається компонентна структура соціальної компетентності студентів вищої школи та змістове наповнення кожної її складової. Доводиться необхідність покомпонентного вивчення рівня сформованості зазначеної компетентності студентів, аналізуються складники, окреслюються перспективи подальших наукових пошуків з метою реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, освітній процес, компоненти соціальної компетентності, мотивація, технології навчання, рефлексія.

В статье определяется компонентная структура социальной компетентности студентов высшей школы и содержательное наполнение каждой ее составляющей. Обосновывается необходимость покомпонентного изучения уровня сформированности определенной компетентности студентов, анализируются составляющие, рассматриваются перспективы дальнейших научных исследований с целью реализации компетентностного подхода в современном образовании.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, образовательный процесс, компоненты социальной компетентности, мотивация, технологии образования, рефлексия.

The author defines social of high school student's component structure and analyzes each of its components content. Meaningful social competence components are analyzed and perspectives of further scientific work with the aim of competence-based education introduction are defined.

Key words: competence, social competence, educational space, social competence's components, motivation, educational technologies, reflex.

Реалії сучасного світу вимагають орієнтації освітнього процесу на потреби особистості та суспільства, відкритості до майбутнього, мобільності. Педагогіка вищої школи одержує постійний заряд від мінливого суспільства, усієї сфери його духовного життя, нового стилю мислення, що вступає в дію, від методологічної озброєності інших наук. Усі ці компоненти проходять через свідомість індивідів-творців – вчених і величезної кількості практиків, зайнятих на повсякденному рівні реалізацією цих рефлексивних положень із приводу змін та добору їх для розвитку всієї освітньої системи людства і її підсистеми – вищої школи. Метою вищих навчальних закладів є підготовка спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти активно й успішно включитися у виробничу діяльність.

У сучасних філософських (С. Березін, Т. Васильєва, І. Зязюн, О. Круглов, І. Шмерліна), соціологічних (В. Келасьєв, А. Корнілова, І. Первова, І. Тетаренко) і психолого-педагогічних (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, Г. Белицька, А. Мудрик, О. Савченко) дослідженнях освіта визначається як процес передачі соціально значущого досвіду. За своєю структурою вона є системою цілеспрямованих процесів навчання, виховання, розвитку, що орієнтовані на формування соціально вагомих якостей особистості. За визначенням Л. Гейхмана [10, с.8], освіта являється соціально-педагогічним проектом, який спроможний, розвиваючись самостійно, розвивати людей, які у свою чергу, набувають здатності розвивати суспільство.

Зацікавленість проблемою соціальної компетентності виникла в теорії мовної комунікації, соціології управління і соціальній психології. З кінця ХХ ст. поняття соціальної компетентності досліджується як педагогічний феномен. Серед педагогів проблемою соціальної компетентності займалися О. Беляєв, А. Брушлинський, І. Зарубінська, Є. Коблянська, А. Маркова, А. Мудрик, О. Овчарук, І. Пєсков, О. Пометун та ін. На разі соціальна компетентність визначається як інтегративна характеристика сучасної людини і набуває значущості не лише у професійній діяльності, але й у всіх сферах соціального життя [3; 4; 6; 8; 10; 11].

Мета статті – розглянути та проаналізувати змістове наповнення структурних компонентів соціальної компетентності студентів вищої школи.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються вже давно. Останнім часом поняття «компетенція» вийшло на загальнодидактичний рівень. Це пов'язано з потребою у системному підході до змісту освіти та необхідністю конкретизації навчального матеріалу на загально-предметному рівні. Посилена увага до цього поняття зумовлена також рекомендаціями Ради Європи з оновлення освіти. Компетентність визначена Законом України «Про вищу освіту» як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і грома-

дянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу початкову діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

Розрізняючи поняття «компетенція» і «компетентність» спираємося на логічне, на наш погляд, обґрунтування сучасних дидактів В. Краєвського та А. Хуторського. Дослідники визначають компетенцію як поняття, що характеризує певне коло питань діяльності та об'єктів (предметів), по відношенню до яких компетенція застосовується. Компетенція – це заздалегідь задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки суб'єкта навчання, що необхідна для ефективної продуктивної діяльності у певній сфері. Під компетентністю розуміється готовність до здійснення практичної діяльності, що потребує наявності понятійної системи і, відповідно, розуміння, що дозволяє оперативно розв'язувати проблеми і задачі, що виникають. Отже, компетентність – це набута якість особистості (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності у даній галузі [4, с.135 - 136].

Аналіз наукового матеріалу з досліджуваної проблеми (Н. Борбич, М. Гончарова-Горяньська, М. Докторович, І. Зарубінська, І. Зимня, А. Зольні, С. Краснокутська, В. Куніцина, С. Макаров, А. Мудрик, О. Спірін, С. Учурова, В. Цветков та ін.) дозволив виділити і систематизувати основні компоненти соціальної компетентності. Так, С. Краснокутська виділяє змістовий компонент (соціальні знання) та операційний (володіння технологією діяльності); Н. Василенко і В. Масленнікова пропонують такі складники соціальної компетентності: когнітивно-мотиваційний, індивідуально-особистісний, рефлексивний, соціологічний, операційно-технологічний. І. Зарубінська виділяє ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та особистісний компоненти соціальної компетентності. С. Остапенко у дисертаційному дослідженні пропонує п'ять компонентів соціальної компетентності: когнітивно-перцептивний, мотиваційно-цільовий, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-рефлексивний, особистісний.

У нашому дослідженні пропонуються наступні компоненти у структурі соціальної компетентності: мотиваційно-особистісний, партисипативно-діяльнісний, імплементаційно-управлінський та рефлексивний.

Мотиваційно-особистісний компонент соціальної компетентності містить мотиваційну спрямованість освітнього процесу, знання для здійснення соціальних технологій, творчу діяльність у соціальній сфері.

Мотивація навчання як діяльності, що свідомо здійснюється людиною, являється сукупним результатом як сімейного, широкого соціального середовища, так і утворення свідомого або малосвідомого відношення до цих впливів, що пов'язані з особливостями життєвих установок, прагнень, інтересів людини. Усе це відображається на рисах її мотивації. П. М. Якобсон виділяє

три дуже відмінних типи мотивації учіння, три комплекси спонукань до діяльності. До першого типу дослідник відносить мотивацію, яку умовно названо «негативною». Під негативною мотивацією мається на увазі спонукання студента, що викликані усвідомленням певних неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не буде вчитися. Сюди логічно віднести усвідомлення свого становища серед більш компетентних, освічених однолітків, неприємні переживання через докори оточуючих, близьких людей. До другого типу відноситься мотивація, яка пов'язана з мотивами, що закладені поза навчальною діяльністю, але мають позитивний характер. Ця мотивація процесу навчання пов'язана із почуттям громадянського обов'язку перед державою, родичами, пов'язана з уявленням про навчання як шляху до здійснення свого призначення у житті. До останнього типу учений відносить мотивацію, що закладена безпосередньо у процес навчальної діяльності. В основі прагнення оволодіння знаннями лежить допитливість, нестримне прагнення пізнавати нове. У процесі навчання суб'єкт отримує задоволення від усвідомлення розширення власних перспектив у майбутній професійній діяльності.

Представники традиційної педагогіки доволі критично сприймають виробничий термін «технологія». Її розуміють як процес з кінцевим результатом, що, на перший погляд, важко перенести у педагогічну площину. Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я. Коменський 400 років тому. Елементи технологічного підходу спостерігаються у роботах видатних іноземних і вітчизняних педагогів – таких як: А. Дистервег, Й. Песталоцці, Л. Толстой, А. Макаренко, В. Сухомлинський [2, с.110].

У площині дослідження мотиваційно-особистісного компоненту соціальної компетентності студентів вищої школи, поняття соціальної технології розглядається як послідовність етапів соціальної взаємодії, у ході якої кожен суб'єкт, що бере участь у взаємодії, реалізовує власну стратегію по відношенню до інших і формує соціальну дійсність. Методами таких технологій є соціологічні дослідження, спостереження, соціально-психологічна діагностика, інформування, психокорекція, розширення можливостей для прояву творчих можливостей особистості тощо.

Отже, при всьому різноманітті цілей соціальних технологій, кінцевою метою будь-якої з них є людина, її взаємовідносини з іншими, оточуючим середовищем, із самою собою.

Для студентів вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних, творчі здібності здебільшого втілюються в різні форми словесної творчості. Важливо, щоб творча складова мотиваційно-особистісного компоненту соціальної компетентності доповнювалася упевненістю в собі, уміннями організовувати одногрупників, а у подальшому і школярів, уміннями самоорганізації, прагненням до постійного особистісного росту, позитивним впливом на пси-

хологічний мікроклімат у будь-якій соціальній групі [6, с.54].

А. Хуторський у роботі «Методика особистісно-орієнтованого навчання. Як навчати по-різному?» зауважує: у будь-якій освітній парадигмі міститься протиріччя між потребами особистості та очікуваннями суспільства. Не завжди вдається привести ці очікування до спільного знаменника. Тому вирішальним фактором і критерієм дієвості навчання є ставлення освітньої системи до потреб особистості. Творча особистість обов'язково вийде за зовнішню визначені межі. Творчість за своєю сутністю не може бути простим повторенням відомого. Тому якщо освітня система передбачає й, більше того, планує вихід учня за зовнішню задані орієнтири – мету, задачі, зміст, темп освіти, то така система є особистісно та творчо орієнтованою. І навпаки, якщо успіх навчання визначається тим, наскільки близькі результати до заздалегідь визначеного, то така освітня система не є творчою, які б орієнтири вона не декларувала [11, с.16].

Партисипативно-діяльнісний компонент: соціальна активність студента, уміння соціальної взаємодії, способи реалізації знань для свідомого самовизначення особистості.

На основі розуміння базисного алгоритму навчально-пізнавальної діяльності, ми розглядаємо соціальну активність студентів як сукупність особистісних рис, котрі зумовлюють внутрішню потребу у пізнанні й саморозвитку та її задоволення через ефективне здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Критеріями соціальної активності виступають вмотивованість діяльності та її усвідомлене цілепокладання, раціональність як вибір оптимальних засобів, методів, інструментів для досягнення мети, результативність як позитивна характеристика підсумків власної діяльності, самооцінка.

Науковець Т. Сердюк виокремлює чотири рівні активності: 1) рівень пасивної діяльності: суб'єкт не усвідомлює необхідність навчання, не зацікавлений у результаті діяльності, відсутні відповідні зовнішні впливи щодо стимулювання його діяльності; 2) рівень зовнішньо стимульованої активності: суб'єкт не має відповідного комплексу потреб та ієрархії внутрішніх мотивів щодо здійснення навчально-пізнавальної діяльності, проте під впливом зовнішніх чинників вимушений діяти; така діяльність є механістичною, внутрішньо не прийнятою суб'єктом, тому має формальний характер; 3) рівень внутрішньо вмотивованої активності: суб'єкт усвідомлює особистісну необхідність діяльності як методу задоволення його потреб, ієрархія його внутрішніх мотивів має певний рівень сформованості, проте він не завжди раціонально й адекватно до зовнішніх обставин організує таку діяльність і може потребувати стимулюючого впливу зовнішніх факторів; 4) рівень системної активності: суб'єкт діє усвідомлено, має сформовану ієрархію внутрішніх мотивів, раціонально й ефективно

здійснює діяльність відповідно до плану, досягає конструктивних результатів [8, с.7].

Соціальна активність формується і розвивається під впливом зовнішніх сил, а також завдяки внутрішнім силам людини. Пробудження таких сил, подолання соціальної пасивності є метою сучасної системи освіти. Вважаємо, що сучасний процес навчання у вищій школі можна цілеспрямовано організовувати з орієнтацією на формування активної соціальної позиції студентів через створення відповідних дидактичних умов, прийомів та засобів, які б спонукали студентів до активної самостійної, пізнавальної діяльності і, як наслідок, активної соціальної діяльності.

Як відомо, уміння – «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується сукупністю набутих умінь і навичок» [1, с.804]. Уміння формуються шляхом розв'язання соціально-педагогічних задач і створюють можливість виконання дій не лише і звичних умовах, а й у тих, що швидко змінюються. Деякі педагоги вважають навчальні вміння перехідною ланкою до автоматизованих навичок, хоча щодо вмінь соціальної взаємодії такої закономірності не існує. Для вмінь будь-якого різновиду є важливим формування загальної системи знань і багаторазові повторення, на чому наголошували класики світової педагогіки. У такому випадку вміння формується й удосконалюється разом із системою знань суб'єктів навчання.

Сучасні наукові дослідження засвідчують, що оцінка людиною власного буття залежить від суб'єктивної оцінки власних можливостей, якими вона оперує в ході своєї соціальної та особистісної самореалізації. Тому особливо гостро для студента постає питання соціальної зреалізованості, розкриття соціального потенціалу. Міжнародні норми передбачають, що до найважливіших парадигм такого потенціалу відносять: продуктивність як результат ефективної діяльності, спрямованої на підвищення особистого статусу, доходів; рівність, яку розуміють як рівність можливостей; стабільність, яка дозволяє забезпечити доступ до надбань світової цивілізації; розширення індивідуальних можливостей, коли передбачається, що соціальний розвиток здійснюється не тільки на користь особи, але й її власними зусиллями.

Імплементативно-управлінський компонент соціальної компетентності студентів містить конструктивні прийоми комунікації, знання технологій активного та інтерактивного продуктивного навчання, пошуково-дослідницьку діяльність.

Оскільки неможливо уявити розвиток людини, саме існування індивіда як особистості, його зв'язку з суспільством поза процесом спілкування з іншими людьми, цілком пояснювальним є той факт, що вивченню проблеми спілкування приділяється значна увага у дослідженнях вчених, які становлять різні напрями людинознавства (Г. Андрєєва, Л. Виготський, І. Зимня, О.

Леонтьєв, П. Якобсон та ін.). Незважаючи на різноманітність позицій, підходів, поглядів дослідників на зміст, сутність, структуру процесу спілкування, вчені сходяться на тому, що спілкування є неодмінною умовою інтелектуальної й соціальної діяльності людини, її всебічного духовного й фізичного розвитку, найважливішим джерелом пізнання світу. Спілкування має двосторонній характер і стає можливим лише за мови узгодження зовнішніх та внутрішніх чинників, які полягають у взаєморозумінні, психологічній та емоційній сумісності, а також, що не менш важливо, від цілей, завдань, форм організації, умов, рівня знань, умінь і навичок спілкування.

Теоретичний аналіз наукових досліджень означеного питання дозволяє визначити провідні ознаки комунікативної позиції студентів, зокрема педагогічного вишу: володіння фундаментальними комунікативними знаннями, уміннями і навичками (соціальна перцепція, вміння невербального контакту тощо), наявність у комунікативній діяльності ціннісних життєвих орієнтирів, самостійність, відповідальність, самостійність, готовність до творчої комунікативної діяльності у педагогічному процесі, наявність рефлексивних здібностей.

Розглядаючи комунікативні уміння у якості змістового елементу соціальної компетентності, визначаємо такі уміння як готовність і здатність зрозуміти і бути зрозумілим іншими, оволодіння різними стилями спілкування та уміння їх застосовувати відповідно до ситуації.

Ще у 60-ті рр. минулого століття С. Голант виділив активну і пасивну моделі навчання залежно від участі учнів та студентів у навчальному процесі. Звичайно, термін «пасивне навчання» є умовним, оскільки будь-який спосіб навчання обов'язково передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта, інакше неможливо досягти навіть мінімального результату. Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність студентів. Основними методами активного навчання є самостійна робота, проблемні, творчі завдання, дискусії, які розвивають творче мислення студентів. Інтерактивне навчання є різновидом активного взаємного навчання, де і студент, і викладач є рівноправними суб'єктами навчання, які активно аналізують те, що знають, уміють і здійснюють. До методів інтерактивного навчання відносимо навчальну ділову гру, психолого-педагогічний тренінг, метод кейсів, педагогічну майстерню. Застосування інтерактивних технологій навчання сприятиме розвитку у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії, прагненню набути якісні знання та застосовувати їх у розв'язанні педагогічних, соціальних задач, виробленню вмінь самостійно працювати з науковою інформацією, аналізувати її, формуватиме навички спілкування у процесі навчальної діяльності, допомагатиме набути досвід соціальної взаємодії.

Рефлексивний компонент соціальної компетентності: самопізнання, саморозвиток, аналіз педагогічних ситуацій, пізнавально-оцінна діяльність.

У сучасній педагогічній енциклопедії подано таке визначення рефлексії: це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [7, с.504]

Як зауважує Д. Мамаєв, рефлексивний механізм соціалізації молодой людини виступає як внутрішній діалог, своєрідна автокомунікація, у рамках якої молоді люди аналізують, оцінюють, сприймають або відкидають «пропоновані» їм соціальними факторами норми, стандарти, цінності, правила. Саме цей діалог наодинці із собою можна представити у двох планах: як уявну розмову з іншими людьми (сім'я, дружнє мікросередовище, навчальний колектив) і з різними власними «Я» [7, с.50].

Задля формування у студентів вищої школи рефлексивних механізмів самоконтролю та самооцінки висхідною основою є зовнішня по відношенню до студента педагогічна оцінка і контроль. Процес перетворення зовнішнього педагогічного контролю й оцінки в самооцінку й самоконтроль відбувається за допомогою механізмів інтеріоризації й пов'язаний з передачею контроль-но-оцінних функцій викладача студентам. Здатність керувати собою є здатністю до саморегуляції в навчальній діяльності, під час самоврядування та рефлексії [6].

Деталізація показників кожного компонента соціальної компетентності дозволяє визначити чотири рівні її сформованості: високий, достатній, середній, низький. Рівні сформованості соціальної компетентності як інтегрованого явища визначаються за ступенем і мірою вияву показників. На сьогодні питання виокремлення показників соціальної компетентності не є дослідженим, з різних підстав показники сформованості різноманітних компетентностей вивчаються зарубіжними й вітчизняними дослідниками [6, с.126].

Розв'язання проблеми формування соціальної компетентності студентів вищої школи є невідкладною вимогою часу, яка зумовлена оновленням українського суспільства, утвердженням компетентнісної парадигми вищої освіти. Представлене змістове наповнення структурних компонентів соціальної компетентності студентів вищої школи дозволяє зробити висновок, що усі складники визначених компонентів є взаємопов'язаними. У подальшому необхідно здійснити перевірку мотиваційно-особистісного, партисипативно-діяльнісного, імплементаційно-управлінського та рефлексивного структурних компонентів соціальної компетентності студентів з метою визначення практичних формувальних впливів.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
2. Колосова Н. Використання інтерактивних методів навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів / Н. Колосова // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2013. – Вип. 31. – С. 109 – 114.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004, - 112 с.
4. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
5. Мамаєв Д. Соціалізація студентів в умовах вищих навчальних закладів / Д. Мамаєв // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка / [за ред. Максименка С.]. – 2009. – Т. 7, Вип. 21. – С. 152 – 154.
6. Остапенко С. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності: дис.. канд. пед. наук: 13.00.09/ С. А. Остапенко. – Кривий Ріг, 2012. – 317 с.
7. Рапацевич Е. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
8. Сердюк Т. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання / Т. Сердюк. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
9. Ткачова Н. До питання формування ціннісних орієнтацій у студентів вищих навчальних закладів / Н. Ткачова // Вісник Львівського університету. – Вип. 21. Ч.1. – С.259-266
10. Учурова С. А. Развитие социальной компетентности в образовательном процессе: монография [Текст] / С.А. Учурова. – Екатеринбург: УРФУ, 2011. – 196 с.
11. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: [пособие для учителя] / А. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

КОВАЛЬЧУК З.Я.,

кандидат психологічних наук, доцент,
заступник декана факультету
психології,
Львівський державний університет
внутрішніх справ,
м. Львів

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПСИХОЛОГІВ НА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ

У статті розкриті емпіричні дані особливостей функціонування механізмів психологічного захисту психологів, а також вплив на їх формування деяких особистісних якостей. Також автор доводить, що використання механізмів психологічного захисту впливає на стратегію поведінки у конфлікті та формування визначених захистів у спілкуванні. При цьому використання механізмів психологічного захисту у психологів є достатньо усвідомленим та доцільним у зв'язку із досвідом особистої терапії та супервізії.

Ключові слова: особистість, професійна модель психолога, механізми захисту, особистісні риси, психіка, стратегія поведінки .

В статье раскрыты эмпирические данные особенностей функционирования механизмов психологической защиты психологов, а также влияние на их формирование некоторых личностных качеств. Также автор доказывает, что использование механизмов психологической защиты влияет на стратегию поведения в конфликте и формирования определенных защит в общении. При этом использование механизмов психологической защиты у психологов достаточно осознанное и целесообразное в связи с опытом личной терапии и супервизии.

Ключевые слова: личность, профессиональная модель психолога, механизмы защиты, личностные черты, психика, стратегия поведения.

The article deals with the empirical evidence of the functioning mechanisms of psychological defense psychologists and their impact on the formation of certain personal qualities. Also, the author argues that the use of psychological defense mechanisms affect the behavior of strategy in conflict and the formation of certain defenses to deal with. The use of psychological defense mechanisms in psychologists are sufficiently informed and appropriate in connection with the experience of personal therapy and supervision.

Key words: *personality, professional model psychologist, protection mechanisms, personality traits, psyche, strategy behavior.*

Починаючи з раннього дитинства і впродовж всього життя у психіці людини виникають і розвиваються механізми, які традиційно ми називаємо «психологічні захисти», «захисні механізми психіки», «захисні механізми особистості». Ці механізми ніби охороняють усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів і протікають на несвідомому і підсвідомому психологічних рівнях. За допомогою захисних механізмів особистість несвідомо оберігає свою психіку від травм, які можуть заподіяти їй реальні життєві ситуації, що загрожують зруйнувати Я-концепцію особистості.

У роботах Ф.Е. Василюк, А.І. Єремєєвої, Б.Д. Карвасарського, Е.І. Киришбаум, В.С. Роттенберг, Ю.С. Савенко, І.Д. Стойкова, В.А. Ташликова наголошується, що механізми психологічного захисту виникають у ситуації, котра є серйозним випробуванням для людини та у деякій мірі перевищує внутрішні ресурси, виходить за рамки її актуального розвитку. Психологічний захист визначається суб'єктивною значущістю цієї події для людини, тому ці науковці вбачають завданням механізмів захисту усунення психологічного дискомфорту, а не у вирішенні нестандартної ситуації. У той же час Р.М. Грановська, Г.В. Грачов, Л.Р. Гребенніков, Б.В. Зейгарник, В.К. Мягер, А.А. Налчаджян, І.М. Нікольська, О.Ф. Потьомкіна, Е.С. Романова, Е.Т. Соколова, М.В. Юркова визначають психологічний захист як нормальний, повсякденно працюючий механізм людської свідомості [1; 7].

Механізми психологічного захисту займають одне із провідних місць у структурі ідентичності психолога. Набуття професійної ідентичності для психологів є надзвичайно важливою частиною професійного становлення. Будучи розширенням Я-концепції, сформована професійна ідентичність служить надійною системою координат для осмислення як професійного, так і особистого досвіду. Модель особистості ефективного психолога включає в

себе: повне усвідомлення даного феномену, відкритість власному досвіду, розвиток самопізнання, сила особистості та ідентичність, толерантність до невизначеності, прийняття особистої відповідальності, глибина стосунків з іншими людьми, постановка реалістичних цілей, емпатія. Ці ж особистісні характеристики важливі в особистих, не робочих стосунках. Таким чином механізми психологічного захисту покликані вирішувати потенційні внутрішньоособистісні конфлікти [4].

Метою нашої статті є проаналізувати взаємозв'язок особистісних характеристик та механізмів психологічного захисту у психологів.

Дія механізмів психологічного захисту суб'єкта починається з моменту актуалізації відчуттів тривоги, напруженості, які є наслідком зіткнення конфліктуючих імпульсів. Вся захисна активність суб'єкта спрямована на те, щоб зберегти «Я» від переживання тривоги в результаті незадоволення потреб. У психології під тривогою розуміють генералізований дифузний емоційний стан, який виникає у ситуації невизначеної небезпеки і проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій». А. Фройд [9], досліджуючи феномен «психічних захистів», мотивує їх появу трьома основними типами тривоги, які здатний переживати суб'єкт: інстинктивну тривогу, об'єктивну та тривогу свідомості.

Інстинктивна тривога зумовлюється неможливістю реалізувати потреби, потяги суб'єкта. Об'єктивна тривога зумовлюється значущістю об'єктів навколишнього світу і слабкістю суб'єкта. Тривога ж свідомості викликається реальною зовнішньою загрозою. Початково захист виконує роль епізодичну, ситуативну, та у випадку результативності його прояву психіка проявляє тенденцію до фіксації на тому способі, який у попередній ситуації сприяв розрядці напруги, знімав тривожність, тобто – оптимізував стан суб'єкта. Тоді і стає ситуативна захисна реакція тенденційною і, закріплюючись, стабілізується на рівні механізму.

На думку З.Фрейда [9], психологічні захисти покликані забезпечити психічну рівновагу суб'єкта, знизити рівень тривоги, напруження. Це вдається, найперше, у результаті витіснення конфліктогенного змісту за межі свідомості. Автор розрізняє три основні функційні особливості процесу витіснення: первинне витіснення, яке запобігає появі несприятливого імпульсу. За допомогою вторинного витіснення приховані імпульси та їх асоціативні утворення утримуються в несвідомому.

Психологічний захист визначається як нормальний механізм, спрямований на попередження розладів поведінки не тільки в рамках конфліктів між свідомістю і несвідомим, але і між різними емоційно забарвленими установками. Ця особлива психічна активність реалізується у формі специфічних прийомів переробки інформації, які можуть охороняти особистість від соро-

му і втрати самоповаги в умовах мотиваційного конфлікту. Психологічний захист проявляється в тенденції людини зберігати звичну думку про себе, відкидаючи або спотворюючи інформацію, що розцінюється як несприятливою і руйнуючою звичні уявлення про себе та інших [2].

Р. Плутчик зробив спробу визначити рівень розвитку «Я», відображену кожним механізмом захисту. Було виділено базовий захист: заперечення, регресія, проєкція, заміна, придушення, реактивне утворення, інтелектуалізація, компенсація. Повну однотайність серед експертів, за допомогою яких зроблено класифікацію, було досягнуто в питанні про те, що заперечення, регресія і проєкція – це дуже примітивні механізми захисту, а інтелектуалізація і компенсація являють собою вищі рівні особистісного розвитку. Розділити захист можна і за іншим принципом, згідно з яким одні з них діють на рівні сприйняття (наприклад, витіснення), а інші – на рівні трансформації, переопрацювання матеріалу (наприклад, раціоналізація) [8].

В емпіричному дослідженні детермінант функціонування механізмів психологічного захисту взяло участь 30 психологів. Середній вік досліджуваних – 25,2 роки. Найстаршому досліджуваному 54 роки, наймолодшому – 20. У всіх досліджуваних вища освіта. Досліджування проводилось індивідуально з кожним опитуваним.

Нами було використано такі методики: діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової тощо); методика «фемінність-маскулінність» С. Бем; франкфуртський персоніологічний опитувальник FPI; методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні «Захисти у спілкуванні» В. Бойко.

З метою визначення специфіки використання механізмів психологічного захисту було використано методику «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л. Вассермана, О. Єришева, Є. Клубової тощо)». Середні результати у підгрупі психологів представлені у таблиці 1.

	Заперечення	Витіснення	Регресія	Компенсація	Проєкція	Заміщення	Раціоналізація	Гіперкомпенсація
Психологи	5,11	7,00	5,56	3,61	4,06	4,67	4,72	5,33
Люди інших професій	6,33	6,92	4,58	4,75	4,67	4,17	3,67	4,08

Таблиця 1

Середні значення рівнів механізмів психологічного захисту у психологів та осіб інших сфер діяльності

Виходячи з емпіричних даних дослідження, психологи найменше використовують механізм компенсації (3,61), а найбільше – витіснення (7,0). У людей інших сфер діяльності найменш використовуваний механізм психологічного захисту – раціоналізація (3,67), а найбільше, як і у психологів, – витіснення (6,92).

Результати за методикою діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні «Захисти у спілкуванні» В. Бойко свідчать про те, що психологи широко використовують у спілкуванні уникання некомфортних ситуацій (36%) та миролюбство (35%). Це свідчить про те, що в напружених ситуаціях спілкування, у конфліктних ситуаціях психологи діють не на основі інстинкту, а широко використовуючи інтелект; це не означає ігнорування емоційної складової, а швидше врівноваження емоційної та раціональної частин.

Крім якісного аналізу ми провели також і кореляційний аналіз результатів дослідження за критерієм r – Пірсона, який дозволив виділити ще декілька аспектів взаємозв'язку між механізмами психологічного захисту, психологічними особливостями особистості та способами поведінки в різних ситуаціях.

У підгрупі психологів на рівні значущості 0.01 виявлено такі зв'язки механізмів психологічного захисту: витіснення, пов'язане із невротичністю ($r=-0.60$, $p < 0,01$) та соромливістю ($r=0.48$, $p < 0,01$); раціоналізація, пов'язана із уникненням як типом поведінки у конфлікті ($r=0.53$, $p < 0,01$).

На рівні значущості 0.05 механізми психологічного захисту у психологів мають наступні зв'язки: заперечення, пов'язане із відвертістю ($r=-0.36$, $p < 0,05$); витіснення, пов'язане із товариськістю ($r=-0.36$, $p < 0,05$) та суперництвом ($r=0.38$, $p < 0,05$); проекція проявляє зв'язки із реактивною агресивністю ($r=0.39$, $p < 0,05$) та маскулічністю – фемінністю ($r=-0.46$, $p < 0,05$); механізм заміщення, пов'язаний із спонтанною агресивністю ($r=0.44$, $p < 0,05$), агресією у спілкуванні ($r=0.44$, $p < 0,05$) та суперництвом при вирішенні конфліктів ($r=0.39$, $p < 0,05$); раціоналізація пов'язана із невротичністю ($r=-0.42$, $p < 0,05$), соромливістю ($r=0.41$, $p < 0,05$) та співпрацею у конфлікті ($r=0.44$, $p < 0,05$);

Отже, зі зростанням відвертості психолога знижується рівень використання в якості психологічного захисту заперечення. Відвертість ілюструє бажання до щирої та довірливої взаємодії не лише із зовнішнім світом, але і з самим собою. Психологи в процесі становлення професійної ідентичності проходять тривалу індивідуальну терапію, що дозволяє глибоко усвідомити свої потреби, потяги, способи їх задоволення та труднощі, які при цьому можуть виникати. Таким чином, можливість заперечувати самому собі очевидні переживання, емоції чи травмуючі чинники достатньо складно.

Механізм витіснення пов'язаний із кількома особистісними характеристиками – невротичністю, сором'язливістю та товариськістю. При зростанні сором'язливості використання витіснення також зростає. Схильність до пере-

живання сорому в різних соціальних ситуаціях є достатньо стримуючим фактором та переноситься достатньо важко. Тому потреби та потяги або фантазії, які можуть призвести до зростання почуття сорому, менше усвідомлюються, або зовсім витісняються із свідомості з метою уникнення дискомфорту при переживанні почуття сорому.

Зростання рівня невротичності, навпаки, супроводжується зниженням використання механізму витіснення. Причиною цього є спосіб реагування на фруструючі обставини у психологів. Внаслідок наявності досвіду особистої терапії, у психологів зростає рівень усвідомлення того, що відбувається з ними, усвідомлюються потреби та бажання. Таким чином, механізм витіснення використовується менше у порівнянні із іншими. Проте усвідомлення усіх аспектів, в тому числі, фруструючих переживань, може сприяти розвитку і зростанню невротичного реагування.

Зростання рівня товариськості при зниженні витіснення ілюструє особистісний розвиток: від усвідомлення потреб – до їх задоволення та реалізації бажань. Чим менше витісняються переживання (в тому числі і травмуючі), тим яснішою та зрозумілішою є мотиваційна сфера особистості, в якій може актуалізуватися бажання активної соціальної діяльності.

Зростання використання механізму витіснення впливає на суперництво у конфлікті. Це виступає наслідком зниження рівня тривоги шляхом витіснення неприємних для особистості імпульсів, бажань, думок, почуттів. При цьому бажання досягти своєї мети, отримати максимально вигідний для себе результат залишається актуальним та усвідомленим, що сприяє використанню суперництва у конфліктах.

Психологи з високим рівнем реактивної агресивності більш широко використовують механізм проекції. Це є наслідком того, що реактивна агресивність свідчить про певну емоційну незрілість, коли необдуманно відбувається відреагування емоцій у спілкуванні. Якщо для психолога вважається це неприйнятним, він здатен цю агресію приписувати зовнішньому світу, залишаючись при цьому, вираженим та врівноваженим. Ми припускаємо, що в даному випадку важливу роль відіграє професійна модель психолога та бажання їй відповідати.

У результатах нашого дослідження чітко простежується зв'язок механізму проекції із маскулінністю – фемінністю. На нашу думку це свідчить про те, що проекція більш широко використовується при високому рівні фемінізації, в той час, як при маскулінних рисах проекція використовується менше. Таким чином, при високому рівні маскулінності властивим є власна відповідальність, усвідомлення своїх особистісних характеристик та переживань, в той час, як фемінні психологи більше здатні наділяти певними характеристиками інших.

Механізм заміщення психологами широко використовується при агресивних тенденціях: і при зростанні спонтанної агресивності, і при використанні агресії як захисту у спілкуванні. Психологи, за рахунок специфіки своєї діяльності, агресивні імпульси спрямовують не безпосередньо в стосунки (щоб не зруйнувати їх), а розряджають іншими шляхами (спорт, ігри, фізичні навантаження, прогулянки тощо). При цьому в конфлікті більш широко використовується суперництво або конкуренція. Це стає можливим за рахунок того, що розрядка надлишку агресивних імпульсів дозволяє більш чітко сприймати свою мету та формувати методи і шляхи їх досягнення; а також не переводити конфлікт в особистісну сферу та сприймати свого співрозмовника безпосередньо в конфлікті.

Використання механізму раціоналізації у психологів пов'язане із такими особистісними характеристиками, як невротичність та сором'язливість. При зростанні невротичності збільшується безпосереднє відреагування у травмуючих ситуаціях, тому логічне пояснення тих чи інших переживань менше використовується.

При високій схильності до реагування у складних соціальних ситуаціях соромом, психологи більше використовують раціоналізацію як спосіб зупинити чи попередити переживання, викликані неприємною чи суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою логічних установок і маніпуляцій.

Інші зв'язки пояснюють взаємовплив стратегій захисту у спілкуванні та особистісних характеристик. Так, агресія як стратегія захисту у спілкуванні пов'язана із спонтанною агресивністю ($r=0.37$ при $p \leq 0.05$), дратівливістю ($r=0.37$ при $p \leq 0.05$). Агресія як захист у спілкуванні проявляється у вигляді зниження розумового контролю над поведінкою, що сприяє розвитку афективного реагування на стресові події, емоційної нестійкості особистості психолога, бажання відстоювати свої інтереси, не зважаючи на жодні обставини, нехтуючи стосунками.

Стратегія уникання у спілкуванні пов'язана із реактивною агресивністю ($r=-0.44$ при $p \leq 0.05$) та сором'язливістю ($r=-0.41$ при $p \leq 0.05$). Економія ресурсів, яка проявляється через уникання при виникненні труднощів у спілкуванні, сприяє зниженню агресивності та різких емоційних реакцій. При цьому, якщо іти на поступки, можуть знижуватися труднощі у соціальних контактах.

Екстраверсія – інтроверсія корелює з віком психолога ($r=-0.38$ при $p \leq 0.05$), зростання схильності до рефлексії, самокопання та закритості відбувається з роками. Припускаємо, що це може виступати наслідком комунікативного та емоційного перевантаження, так званого емоційного вигорання.

На товариськість у психологів впливає рівень фемінності – маскулінності ($r=0.36$ при $p \leq 0.05$). Товариськість впливає як на потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності. У фемінних психологів соціальна

активність потребує високої включеності емоційної сфери, в той час, як у досліджуваних із високим рівнем маскулінності емоційна складова спілкування не є провідною. Включення емоційного компоненту у спілкування може сприйматися як професійна діяльність, що, в свою чергу, може свідчити про зниження рівня товариськості. Такий зв'язок відображає вміння відділяти професійну діяльність від особистісних стосунків та особистісного спілкування, що на початку діяльності може бути не таким чітким і викликати внутрішні конфлікти.

Окрім цього, вік впливає на рівень відвертості ($r=0.51$ та $r=0.39$ відповідно при $p \leq 0.01$). У психологів зростання відвертості у зв'язку зі стажем роботи та віком, може спостерігатися зростання професійної впевненості, психолог ніби дає собі можливість не «бути хорошим терапевтом», а бути собою і проявляти себе по-справжньому; також це може бути пов'язано зі зменшенням страху перед клієнтами і можливістю ділитися власними переживаннями.

Отже, шляхом кореляційного аналізу встановлено, що механізми психологічного захисту у психологів пов'язані з особистісними характеристиками: витіснення пов'язане із невротичністю, товариськістю та соромливістю; заперечення – з відвертістю; проекція виявляє зв'язки із реактивною агресивністю та маскулінністю – фемінністю; заміщення пов'язане із спонтанною агресивністю; раціоналізація пов'язана із невротичністю і соромливістю.

Окрім цього, використання механізмів психологічного захисту впливає також на стратегію поведінки у конфлікті та захисти у спілкуванні: раціоналізація пов'язана із уникненням, як типом поведінки у конфлікті; витіснення пов'язане із суперництвом; заміщення – із агресією у спілкуванні та суперництвом при вирішенні конфліктів; раціоналізація – із співпрацею у конфлікті; гіперкомпенсація – із типами поведінки у конфлікті: пристосуванням та співпрацею. При цьому використання механізмів психологічного захисту у психологів є достатньо усвідомленим та доцільним у зв'язку із досвідом особистої терапії та супервізії.

Перспективою нашого дослідження є порівняльний аналіз впливу особистісних якостей психологів та осіб інших професій на особливості функціонування механізмів психологічного захисту.

Список використаних джерел:

1. Грановская Р.М. Психологическая защита / Рада Михайловна Грановская. – СПб. : Речь, 2007. – 476 с.
2. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул. : Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.

3. Дметерко Н. Психологічні захисти та їх деструктивний вплив на функціонування рефлексивного мислення суб'єкта // Соціальна психологія. – 2012. – № 4. – С. 10-17.
4. Защитные механизмы личности : Методические рекомендации / Сост. проф. В.В.Деларю. – Волгоград : ВолгАСА, 2004. – 48 с.
5. Котенева А.В. Психологическая защита с позиций христианской антропологии: Автореф. дис. ...доктора психол. наук / Российская академия наук Институт психологии РАН. – М., 2010. – 54 с.
6. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова: учебное пособие. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
7. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. – Мытищи : Издательство «Талант», 1996. – 144 с.
8. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. – Х. : «Гуманитарный Центр», 2013. – 300 с.
9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: 1993. – 141 с.

КОСТЕНКО Н.І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри
фундаментальних дисциплін,
Вінницький соціально-економічний
інститут Університету «Україна»,
м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ: ЛЕКСИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті охарактеризовано лексичні особливості професійного спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Ключові слова: професійне спілкування, фахівці сфери обслуговування.

В статье охарактеризованы лексические особенности профессионального общения будущих специалистов сферы обслуживания.

Ключевые слова: профессиональное общение, специалисты сферы обслуживания.

The paper reveals the lexical features of professional communication of the future specialists in service sector.

Key words: professional communication, professionals in service sector.

Актуальність. Динамізм розвитку Європейського Союзу обумовлює швидке просування освітніх реформ взагалі, та у сфері вищої школи, зокрема. Приєднанню України до Болонського процесу у 2005 р. передувало проведення широких освітніх експериментів, які мали напрацювати моделі гармонізації національного та європейського освітніх просторів. Ключовим інструментом запровадження інновацій в країнах Європи стало ухвалення нового законодавства про вищу освіту. *Це знайшло своє відображення у формуванні національної освітньої політики в Україні.* Варто зазначити, що очікування реформ у галузі вищої освіти оформилось у вигляді соціального замовлення суспільства і знайшло відображення, зокрема, у підвищенні попиту на підго-

товку фахівців сфери обслуговування. Враховуючи специфіку подальшої професійної діяльності фахівці цієї галузі, особливої уваги потребує аспект формування культури професійного спілкування, зокрема, її лексичної складової.

Аналіз досліджень. У працях О.Ахманової, Л.Барановської, Ф.Бацевича, Г.Михайловської, Н.Костриці, Ф.Хмеля та ін. розкриваються різні сторони професійного спілкування. Дослідженням термінів у системі професійного спілкування займалися Н.Бородіна, Г.Берегова Т.Панько, Н.Потелло, Н.Тоцька та ін.

Проте, ще недостатньо висвітленими є лексичні особливості професійної термінології як комунікативної основи майбутнього фахівця сфери обслуговування.

Мета статті – охарактеризувати лексичні особливості професійного спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Отже, професійне спілкування визначається в науковій літературі як система мовлення, що використовується фахівцями різних галузей для спілкування в ситуаціях, які безпосередньо або опосередковано через соціально-побутові стосунки пов'язані з діловою (організаційною, фінансовою, комерційною) активністю, мотивованою проблемами професійної діяльності [2, 15]. Насамперед, ця система забезпечується мовними особливостями, насамперед лексичними. Отже, розглянемо особливості лексики професійного спілкування студентів середніх спеціальних та вищих закладів освіти сфери обслуговування. Лексика - це складний аспект навчання, оскільки психологія сприймання слів є складною. Лексичний аспект вважають найскладнішим і водночас ключовим аспектом в оволодінні мовою.

Зокрема, враховуючи особливості лексики сфери готельного господарства, слід орієнтуватися на особливості діяльності галузі обслуговування готельного господарства. Лексика цієї сфери характеризується високим ступенем неоднорідності: оскільки з одного боку, вона максимально близька до повсякденного життя, проте водночас – містить специфічні терміни, що мають конкретну понятійну орієнтацію (*інгредієнти, попілничка, постачальник, рахунок, портьє* тощо). Поява подібних термінів зумовлена особливістю галузі обслуговування, зокрема готельних послуг.

Як відомо, “готельна послуга – це результат діяльності суб’єктів підприємницької діяльності випадку готельного підприємства, спрямована на задоволення відповідних побутових потреб індивідуального замовника (туриста), тому процес обслуговування – це інформаційна взаємодія між клієнтом та обслуговуючим персоналом [12, с.36]”. Засоби розміщення класифікуються за багатьма ознаками. Наприклад, існують готельні підприємства. Готелі, в

свою чергу, відрізняються залежно від розташування, набору й вартості послуг, що надаються, рівня обслуговування і кількості номерів, форми власності та ін. Ці різновиди готельних підприємств зумовлюють появу відповідних термінів. Основними підрозділами переважної кількості закладів є адміністрація, служба управління номерним фондом, харчування, інженерно-технічна служба, допоміжна та другорядні служби. Деякі з цих служб займаються виробництвом послуг (пральня, кухня), інші – їх наданням (покоївки, ресторани) і всіх об'єднує інформаційне забезпечення й обслуговування (бронювання, порт'є). Кожна структура визначає повноваження й обов'язки працівників, отже, відповідно кожен підрозділ використовує свою специфічну термінологію у спілкуванні з клієнтами, однак, разом прагнуть одного – задоволення потреб клієнта.

Галузь обслуговування визначається особливостями лексики. Так, у лексиці галузі сервісу переважають професіоналізми, що безпосередньо стосуються, наприклад, готельного обслуговування: зокрема - назви обладнання (*кондиціонер, телевізор, радіоприймач, освітлювальні прилади* і т.ін.), назви меблів (*стінна шафа, дверний замок, настінні прикраси, килими*), назви посад обслуговувального персоналу (*посильний, ліфтер, швейцар, покоївка, метрдотель*), стан номера (*охайний, привабливий, чистий*), перелік готельних послуг (*пральня, хімчистка, харчування, напої*) тощо. До лексичних ознак професійного мовлення віднесено: 1) використання загальноживаних слів лише в прямому значенні; 2) уживання слів-термінів як в усному, так і писемному мовленні; 3) уживання професіоналізмів в усній формі, якщо немає відповідного терміна [3, с.139].

Термінолексика – “каркасний словник” мови будь-якої спеціальності. Знання термінології сфери обслуговування – обов'язкова умова високої професійності працівників різних напрямів зазначеної галузі. Термінологія охоплює терміни різних галузей науки, техніки, мистецтва, суспільного життя; сукупність усіх термінів якоїсь мови. Існує багато тлумачень поняття термін. Наведемо декілька з них.

Так, О.Пономарів [11, с.67] та інші лінгвісти вважають, що сучасна українська термінологічна лексика неоднорідна. В її складі є терміни, утворені на питомому матеріалі (деякі з них являють собою кальки іншомовних слів), велика кількість слів іншомовного походження. Це можна віднести, зокрема, до лексики сфери обслуговування, яка постійно поповнюється іншомовними словами, наприклад, назви посад обслуговувального персоналу: *порт'є, метрдотель, швейцар, турагент, туроператор* тощо [11, с.67].

На думку Н.Потелло, терміном слід уважати одиницю історично сформованої термінологічної системи, що виражає поняття та його місце серед інших понять, позначається словом або словосполученням, служить для спілкуван-

ня людей, пов'язаних між собою єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови і підпорядковується всім її законам [12, с.24].

Особливе значення для формування культури професійного спілкування має робота з термінами фахових дисциплін, де враховується кількість термінів та частота їх використання. На думку С.Ожегова, продуктивне засвоєння професійно-наукових термінів не може базуватися тільки на механічному запам'ятовуванні. "Це вимагає спеціальної організації подання навчального матеріалу, умов, які б сприяли розвиткові мислення. Ґрунтовні знання термінології можуть забезпечуватися в разі своєчасного й систематичного оволодіння необхідними навичками поповнення словникового запасу з фахових дисциплін, уміння пізнавати мову науки через засвоєння спеціальних термінів [8, с.66]".

І.Білодід писав, що фах людини, галузь виробництва, у якій вона працює, неминуче зумовлює активізацію в її мові професійних слів і висловів, конче необхідних для спілкування під час виробничого процесу [1, с.149]. Розвинені літературні мови сприяли формуванню спеціальної термінології, але кожна з них зберігає й свої власні традиції, що склалися історично і характер реалізації яких визначається науковими і загальнокультурними контактами нації як носія конкретної мови. Тому цілком природним є те, що українська мова відтворила багато спільної термінологічної лексики з російською, білоруською та іншими мовами.

Високу культуру спілкування забезпечить дотримання наступних вимог: термін має вживатися з одним значенням, теж зафіксованим у словнику; термін мусить бути стандартним, тобто його потрібно вживати лише в тій формі, яка зафіксована у словнику, напр., *автобіографія*, а не *життєпис*; *меню*, а не *стравоспис* та ін.; якщо термін є багатозначним, мовець має висловлюватися так, щоб одразу було зрозуміло, яке значення терміна він має на увазі [6, с.133].

У лінгводидактиці існують різні принципи й підходи до класифікації термінів. Розв'язати зазначену проблему спробували Н.Бородіна, Н.Захлюпана, І.Кочан, М.Львов, М.Пентилюк та ін. У їх працях детально подано тлумачення термінів. Наприклад, М.Львов поділяє методичні терміни на групи за джерелами виникнення й за ступенем конкретності або абстрактності поняття [5, с.80-81]. За джерелами виникнення нею виділено такі групи термінів: *загальнопедагогічні, або дидактико-методичні* ("поняття й терміни, що прийшли в лінгводидактику з базових наук – дидактики, теорії виховання, педагогічної психології"); *методико-лінгвістичні, або лінгвометодичні* ("поняття й терміни, запозичені методикою зі словника дисципліни, що викладається"); *власне методичні* поняття й терміни [5, с.82]. За ступенем конкретності або абстрактності поняття терміни класифікуються як *назви конкретних предметів* (про-

грами з мови, орфографічний словник, навчальні таблиці); *назви явищ*, що мають місце в навчально-виховному процесі і підлягають поділу й конкретизації (урок, диктант, мовний аналіз, спостереження над мовою); *загальні поняття*, що відображають не стільки явища, скільки відношення між ними (активність у навчанні мови, завдання мовної освіти) [5, с.80]. Ця класифікація вважається найбільш змістовною.

С.Шевчук терміни поділяє на *загальнонаукові* та *вузькоспеціальні* [14, с.72]. *Загальнонаукові терміни* – звичайні слова, які набули значного поширення, найменування предметів, якостей, ознак, дій, явищ, які однаково використовуються в побутовій мові, художній літературі, діловому спілкуванні. *Вузькоспеціальні терміни* – це слова чи словосполучення, які позначають поняття, що відображають специфіку конкретної галузі, наприклад, сфери обслуговування: *адміністратор, альфеско, бамія, бешамель, манікюр, чайові, стінна шафа, дверний замок, настінні прикраси, килими* тощо. Отже, термін уживається для точного вираження поняття з певної галузі знань (наприклад, сфери гостинності): *бланк, бюро обслуговування, бюро реєстрації, валіза, довідкове бюро, покоївка, бронювання і т.ін.* Однак, терміни *стінна шафа, дверний замок, настінні прикраси, килим* та інші можна віднести і до загального вжитку, адже ми користуємося ними в повсякденному житті, але в певному контексті сфери обслуговування вони стають вузькоспеціальними.

Отже, зазначимо, що не існує єдиної дефініції поняття терміна, кожен із науковців виділяє ті чи інші принципи класифікацій і самі класифікації.

За Н.Бородіною визначено такі критерії до класифікації термінів сфери обслуговування: за джерелами виникнення; за будовою; за ступенем інновації в науці та за структуруванням навчального матеріалу. Відтак, пропонуємо такі їх групи: за першим критерієм – терміни, що перейшли до наукової лексики із загальнонародної мови; терміни, що утворилися зі словникового складу української мови з використанням існуючих у ній словотвірних моделей та іншомовних компонентів; терміни іншомовного походження; інтернаціоналізми; за другим критерієм – терміни–слова, словосполучення і речення; за третім критерієм поділяємо терміни на традиційні та новаційні; за четвертим – наукові (універсальні) та специфічні [2, с.16]. Така класифікація допоможе ґрунтовному засвоєнню термінологіки студентами.

Варто зазначити, що деякі мовознавці (І.Білодід, Г.Мацюк, Т.Панько, О. Пономарів та інші) наголошують на відмінності терміна від професіоналізму. Термінологію слід відрізняти від професійної лексики.

Професійна лексика неоднозначно трактується сучасними дослідниками. Більшість учених (О.Ахманова, Н.Бородіна, О.Пonomарів та ін.) сходиться в тому, що це слова або вирази, властиві мовленню даної професійної групи. Н.Бородіна стверджує, що частина професійної лексики збігається з терміноло-

гією. “Різниця полягає лише в тому, що термін – це цілком офіційна, узаконена назва певного поняття, а професіоналізм – напівофіційне слово, сферою вживання якого є фахове середовище. Більшість професіоналізмів – це сукупність лексем, що, на відміну від термінів, не піддані науковому осмисленню та узагальненню, не систематизовані. Вони переважно позначають лише знаряддя праці, вузькоспеціальні поняття або фахові процеси, полегшують професійне спілкування, а тому теж належать до професійної лексики [2, с.14]”.

На думку Г.Гайдаманової, професійне мовлення – це спілкування певної професійної групи людей, лексика яких спирається на професіоналізми фахового призначення. Тому професіоналізмами вважаються слова або зворо́ти, властиві мовленню людей певної професії. Вони виконують важливу номінативно-комунікативну функцію, бо точно називають деталі виробу чи технологічного процесу [3, с.33]. Сюди входять назви знарядь праці, трудових процесів, різних гатунків сировини, специфічні професійні вислови тощо. За межами цього професійного середовища ці слова не завжди зрозумілі або не становлять інтересу, бо нефахівцеві досить щось назвати, не вдаючись до його опису. Часто професіоналізми є неофіційними заміниками термінів і вживаються там, де надто складна термінологія (для спрощення спілкування), або там, де термінологія ще не усталена чи її немає (як системи кодифікованих назв) [3, с.34].

Погоджуємося з Н.Кострицею, яка професіоналізмами називає слова, що “вживаються на позначення спеціальних понять у сфері тієї чи іншої діяльності; вони не мають строгого наукового визначення, можуть мати емоційне забарвлення; вживаються переважно в усному мовленні [4, с.10]”. З часом термінами стає значна частина професіоналізмів, однак деякі з них не набувають загального поширення і літературного нормування. Оскільки і терміни, і професіоналізми покликані визначати поняття певної галузі виробництва, культури, науки, то звідси впливає найважливіша ознака професійного спілкування студентів освітніх закладів сфери обслуговування – точність, що значною мірою залежить від глибини знань та ерудиції студентів – фахівців певної професійної галузі.

Лексичними особливостями професійного спілкування, крім термінології та професійної лексики сфери обслуговування, зрідка можуть виступати синоніми, омоніми, пароніми, антоніми. Наприклад: *ковдра – покривало, ключ – ключ, приїзд – від’їзд, передплата – післяплата* тощо.

Учені намагаються розмежувати синоніми, антоніми, омоніми та пароніми. Так, М.Пентилюк вважає: “Синонім у термінології дещо відрізняється від цього поняття в загальнолітературній мові. Синоніми в термінології – це терміни, що належать до одного й того ж денотата, але мають певні відмінності в поняттєвому плані; крім того, можуть відрізнятися семантикою словотвор-

чих елементів, етимологією, ступенем сучасності та особливостями функціонування [10, с.14]". Таким чином, поява синонімічних пар у системі української термінології сфери обслуговування зумовлена лінгвістичними та екстралінгвальними чинниками. Це, насамперед, постійний розвиток науки, що супроводжується появою нових понять, необхідних для того, щоб дати кожному поняттю найточнішу номінацію.

У професійному мовленні синоніми вживаються задля уникнення надмірного повторення тих самих або спільнокореневих слів або для точнішого вираження думки [9, с.142].

Певну роль у професійних висловлюваннях відіграють антоніми. На думку Т.Коршун [7, с.179], антонімія – яскраве виявлення системних відношень у лексиці. Логічною основою антонімії є протилежність співвідносних понять. Антоніми окреслюють логічно полярні, але співвідносні один з одним поняття в межах одного родового поняття або однієї тематичної групи. Це можуть бути поняття часу (спочатку – потім), кількості (багато – мало), кольору (світлий – темний) тощо. Прикладами антонімів у мовленні працівників сфери обслуговування можуть бути слова: *гість – господар, ліміт – безліміт, прибуток – витрата* тощо.

Уживання антонімів робить мовлення виразнішим і семантично багатшим. Слова – антоніми сприяють чіткішому окресленню висловлюваної думки. Але використання антонімів повинно бути стилістично виправданим. Антонімічні пари слід уживати логічно, не можна зіставляти несумісні поняття. Використання замість потрібного слова його антоніма призведе до спотворення змісту сказаного [9, с.145].

Омоніми хоч і зрідка, але трапляються в мовленні працівників сфери обслуговування. Наприклад: *журнал – журнал* (ілюстрований журнал – журнал реєстрації клієнтів), *гладкий – гладкий і т. ін.* [9, с.145].

Паронімами вважають слова різні за значенням, але близькі за звуковим оформленням. Вони рідко зустрічаються в термінах означеної галузі: *пісочний – піщаний, доречний – доцільний*. Зазначимо, що знайти відповідні синоніми, антоніми, омоніми, пароніми до окремих термінів дуже важко, адже сама природа терміна передбачає його однозначність.

Оскільки термінологія сфери обслуговування в багатьох випадках є іншомовною, її необхідно виділяти в загальному масиві професійних лексем. Володіння не лише українською, але й іноземними мовами стане передумовою професійно підготовленого фахівця сфери гостинності. Звідси виникає і основна мета навчання: добре володіння розмовним мовленням, швидка мовленнєва реалізація під час обслуговування клієнтів [13, с.15].

Висновки. Отже, мовні особливості (передусім лексичні) професійного спілкування студентів освітніх закладів сфери обслуговування визначаються

специфікою навчальних та професійних текстів (насамперед діалогів, полілогів), термінологією та професіоналізмами зазначеної галузі, лексичними групами (синонімами, антонімами, омонімами, паронімами), відповідними стилями (науковим, офіційно-діловим, розмовним) та підстилями мовлення (науково-навчальним, науково-професійним).

Список використаних джерел:

1. Білодід І.К. Сучасна українська літературна мова / Білодід І.К. // Стилїстика. Термінологічна лексика. – К.: Вища школа, 1974. – 157 с.
2. Бородіна Н.С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.С. Бородіна // Херсонський державний університет. – Херсон, 2007. – 22 с.
3. Гайдаманова Г.Г. Ділове мовлення: Навч. посіб. / Г.Гайдаманова, Л.Данкіна, Л.Коломієць // Харків: ХДПУ, 2002. – 178 с.
4. Костриця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів ВНЗ економічної освіти України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Націон. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2002. – 16 с.
5. Львов М.Р. Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности / М.Р.Львов // В кн.: Лингвистические основы преподавания языка. – М.: Наука, 1983. – С. 78-197.
6. Мацюк З., Станкевич Н. Українська мова професійного спілкування / З.Мацюк, Н.Станкевич // – К.: Каравела, 2005. – 351 с.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентиліук // Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2005. – 400с.
8. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи / С.И.Ожегов // М., 1974. – 352 с.
9. Р.І.Пашук, Н.М.Полішук, Н.Є.Таран. Ділове мовлення правоохоронця: Навч. посіб. – 2-ге вид., переробл. і доп. / Пашук Р.І., Полішук Н.М., Таран Н.Є. // МВС України, Луган. акад. внутр. справ МВС. – Луганськ: РВВ ЛАВС, 2004. – 304 с.
10. Пентиліук М.І. Стилїстична організація тексту (теоретичний аспект) / М.І. Пентиліук // 36. наукових праць “Південний архів”. – Херсон: Айлант. – 1999. – Вип.5. – С.12-16.
11. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної української мови / О.Д. Пономарів //– К.: Либідь, 1992. – 248 с.
12. Потелло Н.Я. Українська мова і ділове мовлення: Підручник / Н.Я.Потелло //– К.: МАУП, 1999. – 248 с.
13. Федорченко В.К., Дорошенко Т.Т., Мініч І.І. та ін. Уніфіковані технології готельних послуг / В.К.Федорченко, Т.Т.Дорошенко // К.: Вища школа, 2001. – 154 с.

КУШНЄРОВА Т.Є.,
асистент, кафедра біології,
Національний медичний університет
імені О.О.Богомольця,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обговорюється необхідність набуття інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніми фахівцями. Інформаційно-комунікаційні технології формують систему образного мислення, дають можливість для творчості та самовдосконалення. Дані технології широко використовуються в дистанційній освіті. Внаслідок їхнього впровадження забезпечується мотивація, індивідуалізація та диференціація навчання, здійснюється самоконтроль, формується інформаційна культура.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, образне мислення, творчість, самовдосконалення, дистанційна освіта, самоконтроль, інформаційна культура.

В статье обсуждается необходимость овладения информационно-коммуникационной компетентностью будущими специалистами. Информационно-коммуникационные технологии формируют систему образного мышления, дают возможность для творчества и самосовершенствования. Данные технологии широко используются в дистанционном обучении. Вследствие их внедрения обеспечивается мотивация, индивидуализация и дифференциация обучения, осуществляется самоконтроль, формируется информационная культура.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образное мышление, творчество, самосовершенствование, дистанционное обучение, самоконтроль, информационная культура.

The article discusses the necessity of mastering information and communication competence for future specialists. Information and communication technologies form a system of imaginative thinking, provide an opportunity for creativity and self-improvement. These technologies are widely used in distance learning. Due to their implementation provided motivation, individualization and differentiation of learning, self-control is performed, information culture is formed.

Key words: *information and communication technology, creative thinking, creativity, self-improvement, distance learning, self-control, information culture.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Інформаційно-комунікаційна компетентність є необхідністю для сучасного випускника школи та студента в професійній підготовці. Інформаційно-комунікаційні технології готують особистість до діяльності в умовах сучасного інформатизованого суспільства, є невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу, що значно підвищує його ефективність.

Аналіз актуальних досліджень. В працях відомих вчених Ю. Бабанського, С. Гончаренка, І. Зязюна, С. Сисоевої, В. Сухомлинського значна увага приділяється проблемі професійної підготовки учнів. Вчені Р. Гуревич, О. Коваленко, В. Радкевич, О. Щербак та ін. вважають завжди актуальним питання про впровадження інноваційних технологій в систему професійної освіти. В наукових дослідженнях В. Бикова, О. Бондаренка, С. Гончаренка, В. Заболотного, Г. Козлакової, О. Міщенко наголошується про необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. Актуальним є аналіз впровадження ІКТ в системі неперервної освіти.

Мета статті. Система дидактично орієнтованих функцій інформаційно-комунікаційних технологій є важливим компонентом навчання, здатна суттєво впливати на його хід та результати. Тому необхідним є дослідження значення інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Основними завданнями використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні є: інтенсифікація всіх рівнів навчального процесу, підвищення його ефективності та якості, системна інтеграція предметних галузей освіти, активізація пізнавальної діяльності учнів, спонукання до самостійної діяльності, на основі розумових операцій аналізу та синтезу отриманих результатів формулювання висновків про необхідність використання теоретичного матеріалу на практиці, розвиток творчих здібностей, умінь пошукової, пізнавальної та експериментально-дослідниць-

кої діяльності, формування інформаційно-комунікаційної культури. Для багатьох комп'ютер є робочим інструментом. Це створює умови розвитку самостійності мислення, творчості, ініціативи, забезпечує процес самоосвіти. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій є одним із шляхів вдосконалення організації самостійної роботи [5]. Умови, необхідні для ефективної самостійної роботи: оптимальне співвідношення аудиторної та самостійної роботи; методично раціональна організація роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення навчально-методичною літературою; контроль засвоєння знань, що спонукає студента якісно її виконати. Ефективним засобом посилення всіх форм самостійної роботи є використання інформаційних баз даних, навчальних програм, тестових систем. Організація самостійної роботи студентів забезпечує формування умінь і навичок самостійного навчання та вміння вдало їх застосовувати в нестандартній ситуації, виховання навичок самостійного прийняття рішень, вміння самостійного пошуку необхідної інформації [4]. При організації засвоєння навчального матеріалу, який не вивчається на лекціях та під час практичних занять, для виконання індивідуальної роботи, в процесі підготовки до участі в студентських олімпіадах застосовуються сучасні види інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Це активізує пізнавальний інтерес до професійної самопідготовки. В навчанні використовуються електронні засоби з демонстрацією експерименту, презентації з визначеним сценарієм, медіафрагментами (текстом, ілюстраціями, відео, за необхідністю – музичним супроводом). Ефективно вирішується проблема наочності, реалізуються можливості комплексної візуалізації навчальної інформації. Це активізує процеси сприйняття, осмислення та запам'ятовування. Комп'ютерні програми перебудовують інформацію, адаптують її до потреб людини, доповнюють традиційні видання, логічно поєднуючи їх із змістовими аспектами, розширюють можливості отримання різноманітної довідкової інформації. Завдяки інформаційним технологіям викладач проектує навчальне середовище, запобігаючи перевантаженню учнів та студентів, активізує навчально-пізнавальну діяльність через отримання інформації, її практичне застосування та перевірку здобутих знань та умінь, корегує діяльність завдяки зворотньому зв'язку. Сьогодні створено багато джерел інформації в електронній формі – електронні журнали, енциклопедії, ілюстровані комп'ютерні книги, словники, глосарії, бібліографічні та реферативні бази даних. Більш, ніж десятиліття, спостерігається масове впровадження системи Інтернет в шкільну та вузівську освіту. Збільшується число інформаційних ресурсів, що робить доступним Інтернет для використання в навчальному процесі. Для його активної реалізації необхідно поставити такі завдання: знайти додаткову навчальну інформацію та зберегти її для наступного багаторазового використання; знайти принципово нову інформа-

цію, порівняти її з відомою, вирішити проблемну ситуацію; створити аналітичний огляд у вигляді проекту. Використання комп'ютера і мережі Internet дає можливість вести кореспонденцію, бути присутнім на лекціях відомих учених, брати участь у конференціях, діалогах [1], застосовувати електронну книгу, здійснювати дистанційну освіту. Інтерактивне тестування в режимі On-line розвиває інтелектуальні здібності учнів, допомагає підготуватись до зовнішнього незалежного тестування. Інформаційно-комунікаційні технології підвищують мотивацію навчання, забезпечують інтегративний підхід, застосування різноманітних видів діяльності, формують комунікативну компетентність.

Програма «INTEL® Навчання для майбутнього» допомагає вчителям, учням та студентам опанувати нові технології та використовувати їх у навчальній діяльності згідно з державними стандартами. За допомогою програми Microsoft Power Point учні та студенти беруть активну участь в створенні презентацій. Принцип наочності є одним з найсуттєвіших у навчанні. Мультимедійні презентації дозволяють відтворити аудіо- та відео- фрагменти, наочно та переконливо подати навчальний матеріал, завдяки чому полегшується процес сприйняття та запам'ятовування інформації за допомогою яскравих образів. Інформація представляється у візуальній та слуховій модальностях. Її інтеграція досягається за рахунок одночасного використання декількох каналів сприйняття учня та студента завдяки роботі різних органів чуття. За допомогою презентацій більш ефективно візуалізується абстрактна інформація за рахунок динамічного представлення процесів, показу схем, малюнків, діаграм та графіків, рентгенограм, фотографій клінічних проявів. Зростають можливості моделювання клінічних ситуацій. Все це забезпечує розвиток когнітивних функцій студента. Велике значення має «організація уваги аудиторії в фазі її біологічного зниження (25-30 хвилин після початку лекції та останні хвилини лекції) за рахунок художньо-естетичного виконання слайдів-заставок або за рахунок доцільно застосованої анімації та звукового ефекту» [3]. Презентації можна застосувати на різних етапах роботи: під час вивчення нового матеріалу (схеми, фото-, аудіо-, відеофрагменти), осмислення та перевірки засвоєння знань (ситуаційні завдання, тестові системи), узагальнення навчального матеріалу, під час захисту науково-дослідницької роботи, проекту, виступу на конференції. Це формує систему образного мислення, розвиває творчі здібності, інтенсифікує діяльність викладачів, учнів та студентів. Презентації легко передаються та копіюються. Методичні матеріали, розроблені з використанням інформаційних технологій, допомагають успішно вирішувати професійні завдання.

Під час підготовки до занять та в позакласній роботі, при вивченні певних модулів, написанні курсових та дипломних робіт виконуються різноманіт-

ні проекти: інформаційні, ігрові, творчі, дослідницькі, практико-орієнтовані. Інформаційні проекти спрямовані на пошук інформації про певний об'єкт чи явище в науковій літературі, електронних базах даних та анкетування, результатом якого є проаналізована, систематизована та узагальнена інформація, що може бути представлена у вигляді публікації тощо. Такі проекти можуть бути інтегровані в дослідницькі, ігрові, творчі, є обов'язковою частиною практико-орієнтованих проектів [6].

Актуальність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує якісно новий тип уроку або лекції, швидкість отримання необхідної інформації, яскраву наочність, інтерес до предмету, якісну перевірку знань за допомогою тренажерів, прискорення навчального процесу. Отже, дидактичними умовами застосування мультимедійних засобів є інтерактивність, адаптивність, структурованість та системність, забезпечення цілісності та неперервності дидактичного циклу навчання.

Останнім часом розроблена велика кількість педагогічних програмних засобів, зокрема електронних підручників, що застосовуються в закладах освіти: навчальні, контролюючі, додаткові, багатофункціональні. Педагогічні програмні засоби можуть містити такі частини: електронна бібліотека; електронний підручник, посібник, тренажерний комплекс (конструктори), електронний лабораторний практикум, комп'ютерна система тестів тощо [7]. Названі елементи мають ряд переваг. Електронні підручники, посібники, що ґрунтуються на гіпертекстовій основі, надають можливість працювати за індивідуальною освітньою траєкторією, у зручному темпі роботи з матеріалом. Це відповідає психофізіологічним особливостям його сприйняття. Електронний довідник дозволяє оперативно одержати необхідну довідкову інформацію. Конструктори й тренажери дозволяють осмислити знання й одержати навички їхнього практичного застосування в ситуаціях, що моделюють реальні. Електронний лабораторний практикум дозволяє імітувати процеси, що відбуваються у досліджуваних реальних об'єктах, або змодельовувати експеримент, не здійснений у реальних умовах. Комп'ютерна система тестів забезпечує можливість самоконтролю для користувача та здійснює поточний або підсумковий контроль. Електронні підручники є зручними, економічно вигідними носіями необхідної інформації. Вони містять малюнки, схеми, таблиці, графіки, аудіо- та відеоматеріали, презентації тощо. Електронний підручник, створений на принципах науковості та наочності, систематичності та послідовності, свідомості та діяльності, – це інноваційний метод навчання, що значно підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу студентами, активізує уяву, розширює міжпредметні зв'язки, розвиває логічне та абстрактне мислення, оптимізує навчальний процес у цілому та робить його цікавим.

Інформаційні технології розширюють ерудицію шляхом віртуальних подорожей музеями, бібліотеками світу. Широке впровадження інформаційно-комунікативних технологій необхідне для розвитку таких якостей як відкритість новому досвіду, рефлексивність, самоповага [3].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі забезпечує викладачам реалізацію своїх педагогічних ідей, обміну професійним досвідом, учням та студентам – самостійно вибирати послідовність і темп вивчення теми, систему та способи контролю знань, розвивати самооцінку. Це формує в особистості індивідуальний стиль діяльності, культуру самовизначення, самовдосконалення та самореалізації.

Сучасні освітні технології вчать учнів та студентів самостійності у всіх видах діяльності для адаптації в умовах постійних змін. Зростає значення творчого ставлення до праці, уміння самостійно здобувати знання і підвищувати професійну майстерність, оволодівати суміжними професіями. Тому головну роль в організації самостійної роботи мають ті інформаційні технології, які надають можливість для творчості та самовдосконалення [8].

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовуються в дистанційній освіті. Дистанційна освіта відрізняється переважно розділенням в часі та просторі навчальними текстами та спілкуванням викладачів і тих, хто навчається, шляхом керівництва навчанням через настановчі лекції та інструктивні матеріали, що розсилаються поштою та (або) сучасними засобами комунікації, періодичними очними контактами. Принципами дистанційної освіти є: індивідуальний темп навчання, технологічність, творчість, ефективний зворотній зв'язок.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій розвиває навички творчого критичного мислення, яке формує такі якості як готовність до планування, наполегливість, гнучкість, виправлення своїх помилок, усвідомлення, винахідливість та характеризується самостійністю та індивідуальністю, соціальністю, умінням відповідати на запитання та вирішувати проблеми, знаходити переконливі аргументації, бути обізнаним, уміти обирати потрібну інформацію, оцінювати її, формуючи власну точку зору.

Висновки. Інформаційно-комунікаційні технології посилюють мотивацію, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання, самоконтроль та самокорекцію самостійної діяльності, розвивають логічне мислення та уміння самостійно приймати оптимальні рішення, формують інформаційну культуру, є ефективним засобом у професійній підготовці.

Список використаних джерел:

1. Волканова В. Сучасні технології навчання // Директор школи. — 2007. - № 37. — С. 18 – 19.
2. Касянчук О.В. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в процесі організації самостійної роботи студентів. — Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика викладання природничих дисциплін у вищій та середній школі». XVIII Каришинські читання, 26 – 27 травня 2011 року. — Полтава. — 2011. — С. 230 – 231.
3. Ковальова О.Н., Сафаргаліна-Корнілова Н.А., Герасимчук Н.М., Кочубей О.А. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі. — Матеріали VII Міжрегіональної науково-методичної конференції «Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах», 22 – 23 травня 2014 року. — Харків. — 2014. — С. 33 – 34.
4. Кравчук М.Г., Кушнерова Т.Є. Значення самостійної роботи в підготовці студентів-медиків. — Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі». XX Каришинські читання, 29 – 30 травня 2013 року. — Полтава. — 2013. — 173 – 174.
5. Крамаренко С.Г. Вплив інформаційних технологій на розвиток творчих здібностей інноваційної особистості. — Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2012. - № 4. — С. 18.
6. Кушнерова Т.Є. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів в системі формування професійної компетентності. / Кушнерова Т.Є. // Тематичний випуск «ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ». — К.: Гнозис, 2013. — Том II (44), Додаток 1 до Випуску 31. - С.181 - 187.
7. Оношко Г.А. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: «за» і «проти». — Чернівці, 2009. — 11 с. [Електронний ресурс] — Режим доступу: osvita.ua/doc/files/news/61/6197
8. Соколова А.М., Юрко Т.С. Проблеми та перспективи вдосконалення самостійної роботи студентів. — Матеріали XXXIX Міжнародної науково-методичної конференції «Якість вищої освіти: чинники формування конкурентоспроможності випускників», 23 – 24 січня 2014 року. — Полтава. — 2014. — С. 14 – 15.

ЛЕЩЕНКО Г.А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра фізичної і
психофізіологічної підготовки,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету,
м. Кіровоград

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей професійної спрямованості курсантів Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету за допомогою аналізу професійної мотивації.

Ключові слова: мотиваційний комплекс, рівень мотивації, професійна спрямованість, навчальна мотивація, внутрішня мотивація.

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования особенностей профессиональной направленности курсантов Кировоградской летной академии Национального авиационного университета с помощью анализа профессиональной мотивации.

Ключевые слова: мотивационный комплекс, уровень мотивации, профессиональная направленность, учебная мотивация, внутренняя мотивация.

The article touches upon the results of the theoretical analysis and the empirical investigations of the features of cadets' professional orientation of Kirovograd Flight Academy of National Aviation University with the help of the professional motivation analysis.

Key words: motivational complex, level of motivation, professional orientation, learning orientation, inner orientation.

Постановка проблеми. Питання формування мотивації було і залишається актуальним у всіх сферах людської життєдіяльності. Мотивація навчальної діяльності, наприклад, може визначати ставлення індивіда до професійної діяльності протягом усього життя. З цього виходить і сучасна теорія безперервної освіти, правомірно вважаючи, що вироблене у людини в школі, ВНЗ прагнення до знань допоможе їй усе життя залишатися активним членом суспільства і дозволить досягти досконалості, як в особистісній, так і в професійній сфері. Розуміння цінності освіти стане запорукою успішної виробничої та громадської діяльності як можливості практичного застосування здобутих теоретичних знань [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдяки працям Т.Л. Бадоева, В.А. Бодрова, Б.М. Гольдштейна, В.Л. Марищука, К.К. Платонова, В.А. Пономаренка, С.Л. Рубінштейна та ін. виявлено провідну роль мотивації у забезпеченні ефективності та безпеки праці, стійкості до впливу стресогенних факторів, успішності навчання, адаптації спеціаліста та освоєння діяльності, сформовано уявлення про мотивацію як комплексний феномен, особливістю якого є єдність змістовного та динамічного аспектів.

Вивченням мотивації студентів вищих навчальних закладів займалися вчені Л.О. Буйновська, Б.І. Дадонова, Т.Д. Дубовицька, Ю.П. Євреєнко, М.М. Ліпкин, В.В. Лутаєв, А.А. Реан, Е.І. Савонько, Н.М. Симонова, Н.В. Яковлева та ін. Проблема формування професійної мотивації фахівців екстремальних професій була предметом вивчення Ю.В. Бессонової, О.П. Квятош, А.С. Куфлієвського, К.А. Холуєвої, О.В. Одегової та ін.

Однак, не зважаючи на значну кількість досліджень, присвячених питанням змісту і структури мотивації, ролі мотивації у діяльності, характеру її розвитку та чинників, що впливають на цей процес, питання формування навчально-професійної мотивації майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті не знайшло свого відображення.

Метою нашої роботи було дослідження особливостей навчальної мотивації курсантів КЛА НАУ у контексті їх професійної спрямованості.

Виклад основного матеріалу. Дослідники однастайні в тому, що успішність залежить переважно від розвитку навчальної мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома факторами існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема, при високому інтересі особистості до конкретної діяльності) може включатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії тощо), і студент досягає більш значних успіхів.

Відповідно до закону Йеркса-Додсона, чим сильніша мотивація, тим вище результативність діяльності [4]. В загальному розумінні «мотивація – це активі-

зований стан індивіда, який визначає наскільки інтенсивно і з якою спрямованістю він діє в ситуації, що склалася» [5, с. 33].

Дослідження, проведені у ВНЗ, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальним показниками, а за тим, у якій мірі в них розвинена професійна мотивація.

Один із принципів дидактики вищої школи визначає, що педагогічний процес у вищій школі повинен мати чітку професійну спрямованість [6]. Тобто, він має передбачати вихід за межі навчально-пізнавальної діяльності, актуалізацію для майбутнього фахівця професійних мотивів. Проблема мотиваційного забезпечення навчального процесу у ВНЗ полягає у формуванні в студентів не лише пізнавальної, а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [1].

Навчально-професійну мотивацію студентів у системі вищої освіти слід розуміти як сукупність чинників і процесів, які, відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Навчально-професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником становлення особистості майбутнього фахівця, лише на основі високого рівня її розвитку можливе ефективне формування професійної надійності.

При цьому, під мотивами навчально-професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості, навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання і, що спонукають до оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

Дослідниками встановлено, що під час навчання у ВНЗ студент керується багатьма мотивами, які спонукають його до активної навчально-пізнавальної діяльності та керують нею. Мотиви визначають мотиваційну сферу особистості студента. Ю.Г.Семенов, на підставі співвідношення з індивідуально значущими і соціально (потенційно) важливими потребами студентів, виділяє три групи мотивів.

Перша група об'єднує мотиви, що пов'язані з обумовленням вибору індивідом сфери професійної та трудової спеціалізації. Другу групу складають

мотиви соціальної адаптації, третю – мотиви економічної, організаційної та професійної адаптації [5, с. 32].

Становленню мотивації професійного навчання у студентському віці сприяє ряд особливостей студента: потреба у життєвому самовизначенні і зверненість планів у майбутнє, осмислення з цих позицій сьогодення; становлення соціальних мотивів громадянського обов'язку, віддачі суспільству; тенденція до усвідомлення свого світогляду як сплаву соціальних і пізнавальних мотивів, орієнтації [3]. Зміна навчальної мотивації пояснюється потребою в самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінці своїх можливостей у виборі професії, в самоусвідомленні своєї життєвої позиції, необхідності самообмеження як зворотної сторони самовизначення; становлення визначення мети – перехід від передбачуваних перспективних цілей до реальних, ухвалення рішень, що стосуються не тільки себе, а й інших; інтересом до всіх форм самоосвіти; чітко вираженим виборчим характером мотивів і цілей під кутом зору вибору професії; стійкістю інтересів, їх відносної незалежності від думки оточуючих [7].

Важливою умовою успішності підготовки кваліфікованих кадрів аварійно-рятувальних служб цивільної авіації в установах професійної освіти і формування їх професійної надійності є сформована мотивація навчально-професійної діяльності.

У ході дослідження нами встановлено, що формуванню навчально-професійної мотивації у практиці підготовки фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті перешкоджає дисбаланс стійкого інтересу до одних предметів за рахунок засвоєння інших предметів; незадоволеність одноманітністю форм навчальних занять, відсутністю творчих і проблемно-пошукових форм навчальної діяльності тощо. Негативно позначається на формуванні і стійкості навчально-професійної мотивації негативне ставлення курсантів до жорсткого контролю з боку викладача і відсутність умов для вияву ініціативи у навчально-виховному процесі. Збереження ситуативних мотивів вибору життєвого шляху (наприклад, за аналогією з товаришем) і недостатня стійкість соціальних мотивів обов'язку, при зіткненні з перешкодами на шляху їх реалізації також не сприяють процесу зміцнення мотивів навчання.

Метою нашої роботи було дослідження особливостей навчально-професійної мотивації курсантів Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету (КЛІА НАУ). Відповідно до мети дослідження нами використовувалася методика К. Замфір в модифікації А.А. Реана «Вивчення мотивації професійної діяльності» та «Методика визначення навчальної мотивації студентів» В.Г. Каташева.

У проведеному дослідженні брали участь курсанти КЛІА НАУ факультету обслуговування повітряного руху, що навчаються за професійним спрямуван-

ням «Аварійне обслуговування і безпека на авіаційному транспорті». Вибірка склала 52 особи.

К. Замфір визначала актуальність наступних типів мотивації: 1) матеріальне винагорода; 2) прагнення до кар'єрного просування; 3) бажання не піддаватися критиці з боку керівника і колег; 4) прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей; 5) орієнтація на престиж і повагу з боку інших; 6) задоволення від добре виконаної роботи; 7) суспільна корисність праці.

Курсантам пропонувалось заповнити бланк з запитаннями. Для відповідей використовувалася наступна шкала: 1 бал – «в дуже незначній мірі», 2 бали – «в достатньо незначній мірі», 3 бали – «в не великій, але й не в малій мірі», 4 бали – «в достатньо великій мірі», 5 балів – «в дуже великій мірі».

На основі отриманих даних розраховувалися мотиваційні комплекси: оптимальний баланс мотивів $BM > ЗПМ > ЗНМ$ і $BM = ЗПМ > ЗНМ$, в якому внутрішня мотивація (ВМ) – висока; зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) – рівна внутрішній мотивації або нижче, але відносно висока; зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) – дуже низька і близька до 1. Чим оптимальніше мотиваційний комплекс (баланс мотивів), тим більше активність студентів мотивована самим змістом професійного навчання, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів.

Аналіз отриманих результатів показав, що курсанти переважно задоволені обраною професією. Більшість курсантів вибрали оптимальні комплекси з переважанням внутрішньої мотивації, представлені поєднаннями:

$BM > ЗПМ > ЗНМ$ (40,4 %), $BM > ЗНМ > ЗПМ$ (5,8 %) і $BM > ЗПМ = ЗНМ$ (1,9 %). Загалом це становить 48,1 % курсантів (табл. 1.). Це свідчить про те, що курсанти з даними мотиваційними комплексами залучаються до навчальної діяльності заради неї самої, а не за для досягнення певних зовнішніх винагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети. Тобто це ті студенти, яких привертає, перш за все, інтерес до самого процесу навчання, вони схильні вибирати складніші завдання, що позитивно відбивається на розвитку їх пізнавальних процесів.

Курсанти, у яких мотиваційний комплекс характеризується переважанням зовнішньої мотивації склали 46,2 % опитаних (з них 30,8 % із зовнішньою позитивною мотивацією і 19,2 % з зовнішньою негативною мотивацією).

Обираючи між оптимальним, достатнім та найгіршим типами співвідношень, незначна кількість курсантів вибрали проміжний комплекс, представлений поєднанням:

$BM = ЗПМ = ЗНМ$ (3,8%).

Це свідчить про те, що курсантів з даним мотиваційним комплексом цікавить діяльність, яку вони обрали, але є і вагома частка бажання досягнення певних зовнішніх винагород. Така діяльність є, переважно, засобом для досягнення власної вигоди.

Таблиця 1

Відповідність досліджуваних певному типу мотиваційному комплексу

Мотиваційні комплекси					Кіль-ть курсантів
ВМ	>	ЗПМ	>	ЗНМ	40,4 % (21)
ВМ	=	ЗПМ	>	ЗНМ	7,7 % (4)
ВМ	<	ЗПМ	>	ЗНМ	30,8 % (16)
ВМ	<	ЗПМ	<	ЗНМ	7,7 % (4)
ВМ	>	ЗНМ	>	ЗПМ	5,8% (3)
ВМ	=	ЗПМ	<	ЗНМ	5,8% (3)
ВМ	>	ЗПМ	=	ЗНМ	1,9% (1)
ВМ	=	ЗПМ	=	ЗНМ	3,8% (2)
ЗНМ	>	ВМ	>	ЗПМ	1,9% (1)

Найгірші мотиваційні комплекси представлені таким співвідношенням: ЗНМ> ЗПМ> ВМ; ЗНМ> ЗПМ = ВМ; ЗНМ> ВМ> ЗПМ.

Ці комплекси мають 7,7%; 5,8% і 1,9% студентів відповідно. У сукупності це складає 15,4 % від загального числа опитаних курсантів (табл. 1). Даний факт свідчить про байдуже, а можливо, і негативне ставлення до процесу навчання і вибору професії в цілому. Для таких курсантів основною цінністю професійного навчання є не отримання професійних знань і умінь, а кінцевий підсумок їх перебування у ВНЗ, а саме – отримання диплома. Можна припустити, що саме ці курсанти потрапили до ВНЗ не за власним внутрішнім спонуканням, а з інших причин: за примусом батьків, за прикладом товариша, не пройшов до іншого ВНЗ тощо. Курсанти з зовнішньою мотивацією, як правило, не отримують задоволення від подолання труднощів при вирішенні навчальних завдань. Тому вони вибирають простіші завдання і виконують необхідний мінімум лише для отримання оцінки. Відсутність внутрішнього стимулу сприяє зростанню напруженості, тривожності, спонтанності, що унеможлиблює прояв творчості і креативності у навчальній діяльності, в той час як наявність внутрішніх спонук сприяє прояву розкутості, оригінальності, зростанню креативності і творчості. Зовнішня мотивація діє за принципом «батога і пряника» (заохочення, стимулювання, критика, покарання) або формули біхевіоризму (Б. Скінер, К. Халл та ін.) S – R (стимул – реакція), введення змагальних засад тощо. Основними елементами при даному типі мотивації є зовнішні стимули – важелі впливу або носії «подразнень», які викликають дію певних мотивів.

Слід відзначити, що курсанти з подібною професійною мотивацією не

мають сформованої професійної спрямованості. До навчальної діяльності їх спонукає можливість отримання вигоди у різному вигляді (матеріальному, соціальному, психологічному) або бажання уникнути неприємностей. Небезпечність цього саме для діяльності у структурі аварійно-рятувальних служб полягає в тому, що коли мова йде про людське життя та здоров'я, неможливо бути цілком впевненими в тому, що професіонали з подібною професійною мотивацією будуть ретельно виконувати свої обов'язки, тобто рівень їх професійної надійності буде низьким.

Характеризуючи групу в цілому відзначимо, що переважаючим типом (хоч і не в значній мірі) мотивації професійного навчання є внутрішній – 48,1 %. На другому місці курсанти із зовнішньою позитивною мотивацією – 30,8 %. Даний тип мотивації «гірше» внутрішнього типу, оскільки при ньому курсантів приваблює не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена оточуючими (позитивна оцінка, заохочення, похвала тощо). На третьому місці – курсанти із зовнішньою негативною мотивацією – 15,4 % (табл. 2). Навчальна діяльність курсантів з таким типом мотивації характеризується наступними ознаками: навчання без задоволення від діяльності або без інтересу до предмета; навчання через страх невдач, з примусу або під тиском тощо.

Як видно з таблиці 2, мотиваційний комплекс групи має наступну схему: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Але показники даних типів мотивації відрізняються один від одного не досить суттєво.

Методика виміру мотивації професійного навчання курсантів, за В.Г. Каташевим, полягає у наступному: на основі описаних у тексті рівнів мотивації

Таблиця 2
Переважаючий тип мотивації досліджуваних

Переважаючий тип мотивації	Кількість студентів
ВМ	48,1 % (23)
ЗПМ	30,8 % (16)
ЗНМ	15,4 % (8)
$BM = ЗПМ$	7,7 % (4)
$BM = ЗПМ = ЗНМ$	3,8 % (2)

курсантам пропонується комплекс питань і серія можливих відповідей. Кожна відповідь оцінюється курсантами балом від 01 до 05.

01 – впевнено «ні»

02 – більше «ні», ніж «так»

03 – не впевнений, не знаю

04 – більше «так», ніж «ні»

05 – впевнено «так»

Оцінювання здійснюється курсантами у спеціальній картці. Оскільки мотивація особистості складається з вольової та емоційної сфер, то питання начебто розділені на дві частини. Половина питань (24) передбачає виявлення рівня свідомого ставлення до проблем навчання, а друга половина питань (20) спрямована на виявлення емоційного сприйняття різних видів діяльності в мінливих ситуаціях.

Курсанти при заповненні мотиваційної шкали дають оцінку кожному питанню і заповнюють кожну клітинку. Потім викладач підсумовує бали по горизонталі в крайньому правому вертикальному ряду. Вертикальна нумерація шкал першого ряду позначає не тільки номери питань, але і рівень мотивації. По кожній шкалі, відповідно до того чи іншого рівня мотивації, можна набрати від 11 до 55 балів без урахування цифри 0. Кількість балів кожної шкали характеризує ставлення курсанта до різних видів навчальної діяльності і кожну шкалу можна аналізувати окремо.

Шкала, що відрізняється від інших найбільшою кількістю балів, буде визначати рівень мотивації навчання у ВНЗ. Прорахувавши середнє арифметичне за кожною шкалою для групи, можна отримати загальний, груповий рівень мотивації [2].

За результатами дослідження навчальної мотивації курсантів за методикою В.Г. Каташева, можна встановити, що для більшості курсантів (53,8 %) характерний середній рівень мотивації навчання у ВНЗ (табл. 3). Курсанти з нормальним і високим рівнем мотивації навчання складають 36,6 % від загального числа опитуваних.

Обчисливши середнє арифметичне за кожним рівнем мотивації для даної групи курсантів, ми отримали загальний, груповий рівень мотивації, який становить 43,6 балів (середній рівень).

На основі аналізу отриманих за даними методиками результатів, для встановлення мотиваційних критеріальних показників професійної надійності ми

Таблиця 3
Відповідність досліджуваних рівню мотивації

Рівень мотивації	Кількість курсантів
I (низький рівень)	9,6 %
II (середній рівень)	53,8 %
III (нормальний рівень)	19,3 %
IV (високий рівень)	17,3 %

визначили наступні три групи курсантів: з високим, достатнім і низьким рівнем навчально-професійної мотивації.

Високий рівень навчально-професійної мотивації. До цієї групи ми відносимо курсантів з високим і нормальним рівнем навчальної мотивації (за методикою В.Г. Каташева). Даний рівень мотивації виявляється у спрямованості на навчально-професійну діяльність, на прагнення до самоосвіти і самопізнання. Такі курсанти, як правило, ретельно планують своє життя, ставлячи конкретні цілі. Їм притаманна висока потреба у збереженні власної індивідуальності, прагнення до незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань, свого стилю життя, прагнення не піддаватися впливу масових тенденцій; загострена здатність до розуміння стану інших, здатність до емпатії; прагнення до досягнення значущих і конкретних результатів у навчальній діяльності; здатність до активного морального відношення до людей, до самого себе і до природи; здатність до засвоєння традиційних ролей, норм, правил поведінки у суспільстві. У період навчання вони вирішують, у якій послідовності прикладуть свої здібності для реалізації себе у праці і в житті загалом. Мотиваційний комплекс таких курсантів представлений поєднаннями, що свідчать про переважання внутрішньої мотивації.

Достатній рівень навчально-професійної мотивації. До даної групи віднесені курсанти з середнім рівнем навчальної мотивації. Курсанти з даним рівнем навчальної мотивації загалом мають професійну спрямованість, проте не завжди чітко усвідомлюють конкретні цілі власного професійного становлення. Майбутня професійна діяльність їх приваблює, проте зусилля для оволодіння майбутньою професією прикладають епізодично. Вони можуть піддаватися зовнішньому впливу, схильні до конформізму. У мотиваційній сфері переважає зовнішня мотивація. Самоосвітою та самоудосконаленням займаються за умови зовнішнього спонукання. Мотиваційний комплекс таких курсантів представлений зовнішніми позитивними мотивами.

Низький рівень навчально-професійної мотивації. До даної групи належать курсанти з низьким рівнем навчальної мотивації. Для цієї групи професійна сфера не має визначального значення у житті. Курсанти рідко замислюються про завтрашній день, професійне життя є для них чимось непривабливим і невідомим. Їх набагато більше влаштовує безтурботне і більш звичне курсантське життя, в якому навчання поєднується з їх улюбленими заняттями. Курсанти даного рівня мотивації до процесу навчання відносяться індиферентно. У крайньому випадку проявляють пізнавальну активність на рівні попередження претензій з боку викладача. У гіршому – пошуком шляху заміни власного прояву знань матеріальним еквівалентом. Майбутні плани не мають реальної основи в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

Це, напевно, пов'язано з тим, що курсанти ще знаходяться у стадії самовизначення. Мотиваційний комплекс таких курсантів представлено переважанням зовнішньої негативної мотивації.

В результаті проведеного дослідження було встановлено, що відповідно до визначених нами рівнів більшість курсантів мають достатній рівень навчально-професійної мотивації – 51,9 %. Високий рівень мотивації мають 28,8 % курсантів, низький – 19,3 %.

Висновки. Отже, в період навчання курсантів-майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, особливого значення набуває проблема формування їх професійної надійності. Одним із чинників, що відображає рівень розвитку професійного самовизначення і впливає на даний процес, є врахування особливостей навчально-професійної мотивації курсантів.

Подальші розробки з даного питання вбачаємо в підвищенні ефективності процесу формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті на основі педагогічного мотивування і стимулювання їх навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бордовская Н., Реан А. Педагогика [Электронный ресурс] / Н. Бордовская, А. Реан. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/09.php.
2. Каташев В.Г. «Исследование мотивации профессионального обучения» [Электронный ресурс] / В.Г. Каташев. – Режим доступа: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_2_1.htm.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512с.
4. Педагогика: учебник для вузов / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
5. Семенов Ю.Г. Мотивационные аспекты адаптации // Нова парадигма: Вип. 12. Альманах наукових праць молодих вчених Запорізького регіону / Ред. В.П. Бех. – Запоріжжя, 1999. – С.29-36.
6. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.
7. Шалионов Г.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте / Г.М. Шалионов. – М.: Просвещение, 1999. – 204 с.
8. Шубнякова В.А. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки специалистов аварийно-спасательных служб МЧС в учреждениях среднего профессионального образования: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Шубнякова Виктория Аркадьевна. – СПб., 2010. – 221 с.

ЛИТВИНЕНКО І.Ю.,

аспірантка,
Херсонський державний університет,
м. Херсон

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ

У статті аналізуються основні психолого-педагогічні передумови формування навичок іншомовного читання. Визначені поняття «іншомовна компетенція» за Державним стандартом базової і повної середньої освіти та в психологічному аспекті. Проаналізовані педагогічні особливості професійної підготовки фахівців технічного профілю. Розглянуті ефективні засоби формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця технічної спеціальності при англомовному читанні. Вивчені психолого-педагогічні рівні навичок читання для ефективного формування комунікативної та професійної компетенцій. Охарактеризовані психологічні показники навчання іншомовного читання студентів технічного профілю.

Ключові слова: іншомовне читання, компетентність, компетенція, навички, технічні спеціальності.

В статье анализируются основные психолого-педагогические предпосылки формирования навыков иноязычного чтения. Определены понятия «иноязычная компетенция» по Государственному стандарту базового и полного среднего образования и в психологическом аспекте. Проанализированы педагогические особенности профессиональной подготовки специалистов технического профиля. Рассмотрены эффективные средства формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста технической специальности при англоязычном чтении. Изучены психолого-педагогические уровни навыков чтения для эффективного формирования коммуникативной и профессиональной компетенций. Охарактеризованы психологические показатели обучения иноязычного чтения студентов технического профиля.

Ключевые слова: иноязычное чтение, компетентность, компетенция, навыки, технические специальности.

The paper analyzes the basic psychological and pedagogical pre-conditions of the skills in foreign language reading. It was defined the notion of "foreign language competence" by the State Standard of secondary education and from the psychological aspect. It was analyzed the pedagogical features of professional technical profile's training. It was observed the effective means of communicative competence for future experts of technical specialization in English language reading: the ability to survive professionally oriented communication at sufficient level (eg reading in order to obtain the desired information) implementation in education and professionally oriented education, compliance of interdisciplinary relations with a foreign language at the same time is a condition for creating a culture of thinking, professional development and educational interests, intensification of intellectual activity. It was studied the psycho-pedagogical level of reading skills for positive communicative and professional competencies. It was characterized the mental training of foreign reading for the students of technical profile. It was analyzed the main principles of accessibility, visibility, activity, regularity and consistency, providing a coherent transition from the immediate understanding of the meaning of the text to it's discussion of the problem, taking into account the orientation of students for individual work and group work, including mnemotechnical methods of keeping information and illustrative material, as well as the task that would help students develop all kinds of memory.

Key words: competence, foreign reading, prerequisites, technical specialties.

Актуальність. Ознаки глобалізації в Європі – спільний ринок, інтернаціоналізація промисловості, мобільність і полілінгвізм населення – зумовлюють підвищення інтересу молоді до англійської мови як головного засобу комунікації в таких умовах. Рівень іншомовної професійно спрямованої компетенції фахівця передбачає уміння користуватись англійською мовою в ситуаціях професійного спілкування, вирішуючи таким чином професійні завдання. Це передбачає наявність поряд із суто технічними, певних навичок розуміння і застосування мовних засобів у конкретному контексті спілкування, уміння ефективно впливати на співбесідника з конкретною психологічною метою. Одним із видів мовленнєвої діяльності виступає читання, для забезпечення ефективного формування професійної та комунікативної компетенцій.

Учені завжди активно вивчали психологічні основи організації навчального процесу, виокремлюючи вивчення іноземної мови (Ш. Амонашвілі, О.

Грейліх, І. Зимня та ін.), зокрема його соціокультурний аспект (Р. Геліссон, Б. Гудкова, Д. Мацумото, Ч. Парен). Зазначеній проблематиці присвячено чимало досліджень сучасних лінгводидактів – як у концептуальному сенсі застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (В. Безпалько, М. Жалдак, В. Клочко, Л. Панченко, А. Хуторської, О. Співаковський, М. Шерман та ін.), так і в процесі навчання / вивчення іноземних (зокрема англійської) мов (Ю. Гапон, О. Зимовець, Л. Карташова, М. Коллінз, Л. Морська, Е. Носенко, О. Палий, В. Редько, М. Сімонсон та ін.). Однак увага науковців недостатньо сформована на специфіці психолого-педагогічних передумов формування навичок іншомовного читання.

Тому *мета* нашої статті – розглянути психолого-педагогічні передумови формування навичок іншомовного читання.

Виклад основних результатів дослідження. Для розгляду психологічного аспекту засвоєння англійської мови, зокрема й через розвиток умінь читати, слід розкрити поняття «іншомовна компетенція». За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти будь-яке навчання базується на компетентнісному підході, а весь навчально-виховний процес спрямовано на розвиток різноманітних компетенцій, серед яких саме комунікативна компетентність визначена як «стратегічно важлива... яка є невід'ємною складовою структури змісту освіти, передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності, основами культури усного і писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в різних сферах і ситуаціях» [4].

У психологічному сенсі компетентність визначається як комплексний феномен, особлива здатність, що потрібна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній наочній галузі та містить у собі вузькоспеціальні знання, особливого роду наявні навички, способи мислення і навіть розуміння відповідальності за свої дії.

Читання, як і говоріння, є складником комунікації, що в свою чергу становить сутність багатьох професій, оскільки їх представники в умовах інтегрованого світу зобов'язані мати вміння безпосереднього спілкування із зарубіжними партнерами або здобувати нову інформацію з іншомовної літератури чи інтернет-сайтів [2:8]. У процесі обміну інформацією за допомогою системи письмових знаків партнери можуть впливати один на одного, що в свою чергу полягає у зміні поведінки співрозмовника (маніпуляція). У результаті ефективність передачі може бути виміряна відповідно до отриманого завдання.

В умовах міжпредметної інтеграції учені визначають такі педагогічні особливості професійної підготовки фахівців технічного профілю: фахова зорієнтованість змісту навчальних дисциплін на відповідний тип професії, що передбачає введення до навчальних програм цих дисциплін окремих профе-

сійно орієнтованих розділів [4:81]; збільшення значення самостійної роботи студентів як чинника підвищення якості їх професійної підготовки, оскільки така самостійність потребує від них свідомого та творчого професійного підходу, високого рівня особистісної самоорганізації та саморегуляції.

Однак у викладанні англійської мови не лише знання граматики і лексики є обов'язковими, головне – навчання та закріплення навичок спілкування з представниками інших культур. Тому варто приділяти значну увагу наслідковій реакції адресата, що може бути в майбутньому як результат неправильного розуміння написаного англійською мовою.

З метою реалізації практичних умінь володіння мовою слід забезпечити відповідну мотивацію та створити проблемні ситуації, що зумовлюють потребу у спілкуванні та розв'язанні певних проблем. Учені-лінгводидакти, досліджуючи процес викладання іноземних мов у технічних ВНЗ, наводять сфери проблемних ситуацій для студентів різних спеціальностей, що сприятимуть розвитку мовленнєвої діяльності, допоможуть формувати професійну комунікативну компетенцію, – екологію, культурологію, певну технологію тощо – з обґрунтуванням власної думки [2:138].

Формування компетентної особистості, що здатна здійснити професійно орієнтоване спілкування на достатньому рівні (зокрема читання з метою здобуття потрібної інформації); здійснення в освітньому процесі професійно орієнтованого навчання, дотримання міждисциплінарних зв'язків профільних предметів з іноземною мовою одночасно становить умову для формування культури мислення, розвитку професійних і пізнавальних інтересів, активізації інтелектуальної діяльності. Тобто майбутні спеціалісти повинні бути готові використати англійську мову як засіб професійно орієнтованого спілкування, реалізуючи свою сформовану комунікативну компетентність [4:138], зокрема вміння читання фахових текстів і використання здобутої інформації.

Зрештою ці компетентнісні конгломерати дозволяють вивести таку дефініцію: професійно орієнтований підхід до навчання англійської мови передбачає поєднання комунікативно орієнтованої мовної освіти з професійною освітою за умови розвитку іншомовної комунікативної компетенції. Компонентами її будуть лінгвістичні, комунікативні та технічні навички та вміння, тобто наявність різних типів іншомовних знань, володіння засобами та прийомами актуалізації цих знань у конкретній ситуації професійного спілкування.

Для створення такого комплексу компетенцій потрібно сформувати умови професійної діяльності під час навчання, що повинні впливати на фахове самовизначення особистості студента. Зрештою отримана під час навчання фахова інформація виконує не лише функцію мети та предмета англійської освіти, але становить і засіб оптимізації професійної

діяльності. Англійська мова, що перебуває у сфері профільних інтересів і тому є мотивуючим чинником її вивчення, одночасно стає засобом вивчення іншої предметної галузі, що становить комплекс професійної компетентності.

Зрештою студенти усвідомлюють, що знання англійської мови необхідні їм не лише для виконання навчальної програми, але й для здійснення професійної діяльності. Це передбачає мовну коректність й адекватність ситуаціям професійно орієнтованого мовленнєвого спілкування, в умовах якого реалізується вміння читати іншомовну фахову інформацію пізнавального характеру.

Така компетентність, зокрема в сфері читання, передбачає здатність студента аналізувати мовні та позамовні поняття, явища, закономірності, порівнювати, узагальнювати їх, виділяти головні й другорядні ознаки; аналізувати описані в тексті предмети, явища, події, робити припущення щодо способу розв'язання проблемних ситуацій, добирати в тексті докази для доведення чи спростування власних і чужих позицій [7:137].

У процесі вивчення англійської мови читання з самого початку є найбільш розвиненим видом мовленнєвої діяльності студентів, оскільки становить засіб задоволення пізнавальних потреб й основне джерело отримання майбутніми спеціалістами необхідної інформації – з посібників, преси та всесвітніх мереж Інтернету. Не варто забувати, що за умов відсутності іншомовного оточення читання є найдоступнішим методом вивчення мови, оскільки передбачає самостійність і мотивованість.

Методика пропонує для відпрацювання навичок англомовного читання в межах професійного спрямування у вищих технічних закладах освіти відповідний підбір мовного матеріалу та навчальних методів, прийомів і практичних завдань, зокрема й інтерактивних. Наприклад, робота з технічними текстами займає значну частину в навчальному процесі, проте опрацювання лексико-граматичного наповнення тексту набуває нового змісту через його практичне використання. У результаті цього у процесі вивчення професійно орієнтованої іноземної мови студенти набувають вищезазначеної комунікативної компетенції – уміння використовувати іноземну мову у професійних ситуаціях.

Читання має різні рівні: від уміння зрозуміти орієнтовний зміст тексту до творчого його освоєння, коли читач не лише відновлює хід думок автора, але й порівнює, синтезує прочитане, приймає чи не приймає основну думку, реорганізує свою думку чи засвоює новий погляд.

З такою метою найбільш ефективно використовувати тексти для читання, пов'язані з професійною діяльністю та наповнені відповідною термінологічною лексикою. Викладачеві потрібно знайти цікавий текст, не перевантажений такими термінами. Цей текст повинен бути нескладним – відповідати рівню знань студентів, щоб мотивувати їх до роботи з ним.

Використання в навчальному процесі професійно орієнтованих текстів збільшує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Це ефективний метод отримання додаткових знань з обраної професії та один зі шляхів використання набутих знань у професійній діяльності. Як зазначає З. Кличникова, у процесі читання відбувається подвійне синхронне перетворення візуально сприйнятого тексту на систему мовних значень і системи мовних значень на смисловий зміст тексту. Відповідно таке перетворення здійснюється для розвитку техніки та осмислення читання.

Саме на вміння працювати з іншомовними науково-технічними текстами звертається увага під час навчання фахівця в технічному виші. В організації занять викладач повинен вибрати найприйнятніші засоби та прийоми для вдосконалення навичок розуміння іншомовного тексту. При цьому враховуються такі чинники, як актуалізація знань у професійному спілкуванні та формування особистості студента технічного закладу освіти як конкурентоспроможного фахівця [6:137], який здатен знайти, опрацювати та використати необхідну інформацію фахового спрямування.

У процесі читання відбувається не лише професійне збагачення особи, але й пізнавально-культурне (духовне). Читання професійно орієнтованих текстів належить до рецептивного способу спілкування, під час якого здійснюються процеси сприйняття, здобування, активного внутрішнього перероблення різнорівневих, внутрішньотекстових смислових зв'язків; співвідношення здобутої інформації з власним життєвим досвідом, потребами; визначення інформативності, новизни, корисності, можливості практичного застосування.

Саме в цьому полягає пізнавальна функція професійно орієнтованого читання, що характеризується спрямованістю на здобуття досвіду та відповідних знань. Таке читання дозволяє створити інформаційну основу як для використання готових, так і для створення власних рішень, щоб успішно виконати завдання навчальної професійної діяльності. Читання, як особлива форма мовленнєвої взаємодії, реалізує комунікативну функцію та передбачає спілкування як отримання і передачу знань будь-якої предметної сфери [2:76].

Іншим психологічним аспектом комунікативної функції читання є встановлення контакту між автором і читачем, зменшення дистанції між обсягом знань кожного з них. Це гарантується знанням контексту та достатнім обсягом загальних і предметних знань, а також мовним стандартом і спільною (за предметною галуззю) термінологією текстів.

Навчити читати англійською мовою означає не лише створити передумови для розширення спектру загальної освіченості, але й дати можливість кожному спеціалісту своєчасно отримати нову інформацію, що в сучасній

науці й техніці є умовою успішної професійної діяльності. До таких умінь слід додати ще й уміння працювати з літературою (це базове уміння під час здійснення будь-якої професійної діяльності) [5:34]. Також із читанням пов'язана самостійна робота з підвищення власної кваліфікації чи рівня володіння англійською мовою.

Також слід ураховувати власне психологічні показники й типи студентів під час вивчення іншомовного читання, їх особистий стиль навчання та тип сприйняття інформації, спираючись на принципи доступності, наочності, активності, систематичності та послідовності, забезпечуючи логічно послідовний перехід від безпосереднього розуміння змісту тексту до його проблемного обговорення, ураховуючи орієнтацію студентів до самостійної роботи та роботи в групі, включаючи мнемотехнічні прийоми запам'ятовування інформації та наочний матеріал, а також завдання, які б допомогли розвинути у студентів усі види пам'яті [4:121].

Зрозуміло, що викладач повинен ураховувати виявлені негативні та позитивні моменти, що допоможе в подальшому процесі навчання англійської мови професійного спрямування.

Під час вивчення англійської мови професійного (технічного) спрямування увага студентів спочатку звертається на прикладний характер цієї дисципліни, показуються ситуації та умови, де набуті теоретичні знання та практичні навички будуть використані в майбутній професійній діяльності. Надалі викладач підбирає відповідний навчальний матеріал (тексти для читання, вправи для виконання), ураховуючи загальнодидактичні принципи такої підготовки, психологічні особливості сприйняття інформації в електронному та друкованому вигляді, ергономічні вимоги до відповідних носіїв. Тому викладачеві варто підготувати і відповідний ілюстративний матеріал (малюнки, таблиці, схеми тощо) або й презентацію.

Отже, для вдосконалення психолого-педагогічних передумов формування іншомовного читання необхідно враховувати особисті психологічні особливості студентів; забезпечити логічно послідовний перехід від безпосереднього розуміння змісту тексту до його проблемного обговорення; враховувати орієнтацію студентів до самостійної роботи чи роботи в групі, включити завдання, які допомагають розвивати у студентів усі види пам'яті, що дуже важливо для читання і розуміння прочитаного.

Подальші дослідження будуть присвячені системі вправ у читанні англомовного читання студентів технічних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
2. Заболотська О. О. Актуальні проблеми методики викладання англійської мови / О.О. Заболотська // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Вип. 58. – Ч. 2. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. – 464 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : [навч. посібник] / Морська Л. І. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.
5. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

ЛЯКІШЕВА А.В.,

доцент, кафедра соціальної педагогіки
і педагогіки вищої школи,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРУПИ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Студентський колектив є важливою життєвою умовою для формування повноцінної особистості, її поведінки, свідомості, самосвідомості. Під впливом студентської групи формуються вимоги студента до себе самого, його свідоме ставлення до обов'язків, здатність контролювати і регулювати свою поведінку. Соціальна поведінка, характеризується як зовнішніми виявами (дія, вчинки), так і внутрішніми особливостями, зумовленими інтересами, потребами, ідеалами, переконаннями, активністю тощо. Коли задоволенню потреби людини у спілкуванні ніщо не загрожує, комунікативна активність зростає, людина прагне стати настільки успішною у взаємодії, наскільки їй дозволяють її здібності ефективно розв'язувати спільне завдання.

Ключові слова: Студентський колектив, група, соціальна група, групові процеси.

Студенческий коллектив является важным жизненным условием для формирования полноценной личности, ее поведения, сознания, самосознания. Под влиянием студенческой группы формируются требования студента к себе самому, его сознательное отношение к обязанностям, способность контролировать и регулировать свое поведение. Социальное поведение характеризуется как внешними проявлениями (действие, поступки), так и внутренними особенностями, обусловленными интересами, потребностями, идеалами, убеждениями, активностью и т.д. Когда удовлетворению потребности человека в общении ничто не угрожает, коммуникативная активность возрастает, человек стремится стать настолько успешным во взаимодействии, насколько ему позволяют его способности эффективно решать общую задачу.

Ключевые слова: Студенческий коллектив, группа, социальная группа, групповые процессы.

Student team is an important prerequisite for the formation of life full of personality, behavior, consciousness, self-consciousness. Under the influence of student groups are formed to the requirements of the student himself, his conscious attitude to duties, the ability to control their behavior and rehulyu-vaty. Social behavior is characterized as an outward expression (action, action) and internal features due to the interests, needs, ideals, beliefs, activity and so on. When human needs in communication is not in danger, communicative activity increases, a person tends to become so successful in the interaction, as it allows her the ability to effectively solve the general problem.

Key words: Student team, group, social group, group processes.

Постановка наукової проблеми і її значення. Кожний індивід (або людина) може успішно себе, утвердити, самореалізувати, зайняти той чи інший соціальний статус (статуси) і виконувати необхідні соціальні ролі в результаті входження, інтеграції в різні колективні утворення, особливі соціальні системи і підсистеми. В якості висхідної підсистеми в соціальній структурі людських відносин виступає соціальна група, яка виконує роль проміжної ланки в системі «суспільство - група – особистість» .

Соціальна група - це найбільш загальне і специфічне поняття, що означає певну сукупність людей, які мають загальні природні і соціальні ознаки і об'єднані спільними інтересами, цінностями, нормами і традиціями, системою певних відносин, які регулюються формальними і неформальними соціальними інститутами. Для виникнення групи необхідна внутрішня організація, мета, конкретні форми соціального контролю, зразки діяльності.

Аналіз останніх наукових досліджень з цієї проблеми. Засновниками теоретичних напрямів групової соціальної роботи вважають американських учених К. Паппел і Б. Ротмана їм належить розробка наукових підходів, які базуються на его-психології, когнітивній теорії і теорії соціального наочіння, теорії відносин, рольовій теорії особистості, теорії комунікації.

Виклад основного матеріалу і обґрунтування отриманих результатів дослідження. Досліджуючи особливості соціальної групи, важливо знати параметри, що характеризують групу як цілісність та індивіда як члена групи. Домінуючою характеристикою функціонування соціальної групи є *спільна діяльність* належних до неї осіб. Значущість групи для індивіда полягає в тому, що вона постає як певна система діяльності, задана її місцем у системі суспіль-

ного поділу праці, і як суб'єкт певного виду діяльності, через якого особистість належить до системи суспільних відносин. Головною інтегруючою якістю групи є соціально зумовлена спільна предметна діяльність — організована система активності індивідів, спрямована на доцільне виробництво матеріальних і духовних цінностей, котрі характеризують суспільство та спосіб його існування у конкретний період.

Групові взаємини та групова взаємозалежність охоплюють канали комунікації, звичаї, традиції, масові дії, вияв різноманітних емоцій. Усі вони реалізуються в соціальній діяльності, яка є основою, інтегруючим чинником і головною ознакою соціальної групи. Здійснення спільної діяльності, участь членів групи в ній зумовлює формування психологічної спільності між ними, є передумовою виникнення групи як реального психологічного об'єднання. Саме за таких умов група стає соціально-психологічним феноменом.

Особливості становлення, функціонування та розвитку групи залежать від психологічних властивостей, її діяльності. Спільна активність членів групи може бути спрямована на реалізацію основної її мети і на підтримку внутрішньої групової цілісності. У цьому процесі реалізуються два види діяльності:

- зорієнтована на досягнення основної соціальної мети, заради якої створена група (інструментальна діяльність);
- спрямована всередину групи задля її згуртування, розв'язання конфлікту, розвитку емоційних контактів (експресивна діяльність). [28, 325-326]

Однією з ознак групи є її *композиція* — сукупність індивідуальних характеристик членів групи, важливих з точки зору її цілісних властивостей.

Елементами *структури групи* є структура комунікацій, розподіл владних функцій, співвідношення неформальних і формальних взаємин у ній.

З огляду на конфігурацію позицій індивідів виокремлюють горизонтальні та вертикальні групові структури.

Горизонтальні групові структури визначають позиції членів групи в системах відносин, сформовані на основі симпатії чи антипатії (структура емоційних переваг), ступеня психологічного впливу (лідерська структура), руху інформації у групі (комунікативна структура). [13, 149-156]

Вертикальні групові структури є сукупністю позицій членів групи в системі офіційних відносин, покликаних забезпечувати досягнення інструментальних цілей. Вертикальна структура в організованій групі, створеній для досягнення певної мети, вибудовується на трьох рівнях:

1. *Офіційні ділові відносини*. Виникають з приводу діяльності та регламентуються штатним розписом і посадовими інструкціями.

2. *Неофіційні ділові відносини*. Формуються у процесі розв'язання ділових завдань, але не визначаються посадовими інструкціями.

3. *Неофіційні емоційні відносини.* Виникають та розвиваються тільки на основі емоційної симпатії. [13, 149-173]

Основою відносин у групі є спільна діяльність. З організацією діяльності групи, динамікою її розвитку пов'язані *групові процеси*.

До групових процесів належать згуртування і утворення групових норм, керівництво і лідерство, конфлікти, процеси прийняття групового рішення, тобто все те, що відбувається з групою і в групі протягом її існування.

Іноді групові норми усвідомлюються після їх порушення. Такими нормами найчастіше бувають так звані імпліцитні (англ. *implicit* — невисловлений, зовнішньо не виявлений), тобто неофіційні правила, котрих дотримуються у групі. Правила поведінки можуть бути і чітко визначені, формально затверджені. Їх називають експліцитними (лат. *explicitus* — розплутаний, упорядкований) правилами. [12, 372-382]

Норми є координуючими елементами, основою соціального контролю у групі, сприяють її виживанню. Норми спираються на групові цінності. Тобто різні правила формуються лише на підставі відпрацювання певного ставлення до навколишнього світу, соціальної реальності, яке зумовлене місцем групи у соціальному середовищі, її досвідом в організації і здійсненні діяльності. Різні соціальні групи мають неоднакові цінності, та й члени однієї групи можуть різнитися цінностями, які сповідують. Тому норми спираються на групові цінності, зміст яких включає як загальнозначущі цінності, так і специфічні, вироблені окремою групою. Щоб зрозуміти взаємини всередині групи, а також між групою та індивідом, необхідно з'ясувати, які норми групи людина приймає, а які відкидає і чому. Не менш важливо знати, наскільки прийнятними для кожного в групі є її норми і цінності, як співвідносяться соціальні та індивідуальні норми і цінності. [13, 149-152]

Кожна людина по-різному входить у групу і соціалізується в ній. Залежить це від багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників: складу групи, її спрямованості, часу перебування індивіда в ній, індивідуальних особливостей об'єднаних у ній осіб. Процес входження індивіда у відносно стабільне соціальне середовище, розвиток і становлення в ньому, як правило, охоплює такі фази (А. Петровський):

1. Фаза адаптації. У цей період особистість, перед тим як проявити свою індивідуальність, активно засвоює норми й цінності, що існують у групі. У неї виникає об'єктивна необхідність "бути такою, як усі", що досягається за рахунок деякого уподібнення з іншими особами групи. За неможливості подолання труднощів адаптаційного періоду (дезадаптація) можуть проявитися якості конформності, невпевненості, залежності.

2. Фаза індивідуалізації. Вона пов'язана з максимальним намаганням індивіда виявити себе як особистість. Це відбувається за рахунок активного

пошуку засобів та способів для виявлення своєї індивідуальності, її фіксації. Отже, процеси, властиві цій фазі, породжуються суперечностями між необхідністю «бути таким, як усі» і прагненням індивіда до максимальної персоналізації. Якщо на етапі індивідуалізації він не отримує підтримки, не відчуває взаєморозуміння (деіндивідуалізація), це спричинює агресивність, негативізм тощо.

3. Фаза інтеграції. Передбачає формування в індивіда новоутворень особистості, які відповідають необхідності й потребі групового розвитку і власній потребі брати активну участь у житті спільноти. З одного боку, властиві цій фазі процеси детерміновані суперечністю між намаганнями індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями в групі, а з другого — потребою і здатністю групи прийняти, схвалити та культивувати лише ті його індивідуальні властивості, що сприяють її розвитку і його як особистості. [4, 164-175]

Найважливішою ознакою, найголовнішою психологічною характеристикою соціальної групи є *“Ми-почуття”*, яке виявляється у потребі відокремлення однієї спільноти від іншої, будучи критерієм усвідомлення належності індивіда до певної групи. Не менш значуща така соціально-психологічна характеристика групи, як *функціонально-рольова диференціація*, що означає розподіл між індивідами, підгрупами функціональних ролей, зумовлених характером спільних цілей і завдань, умов і засобів їх реалізації, складом, рівнем кваліфікації осіб. Усе це передбачає кооперативну взаємозалежність індивідів, взаємодоповнювання внутрігрупових відносин.

Кожна людина є водночас членом різних соціальних груп, у яких вона формується та самореалізується. У цих групах вона виконує різні соціальні ролі, здійснює різні функції. Зрозуміти особистість, її життєвий шлях означає простежити історію розвитку людини в різних соціальних групах, взаємини з групами, до яких вона входила або входить. Тому для нас найважливішими є дослідження процесів, які відбуваються в реальних групах і справляють вплив на розвиток особистості.

Актуальність проблеми формування соціальної поведінки у груповій взаємодії студентів неможливо недооцінювати. Адже зараз переважна більшість молоді намагається бути активно причетним до такого соціального прошарку як студентство. Це ставить на порядок денний проблеми та питання пов'язані з цим, в тому числі і становище цієї молоді людини в академічній групі, її адаптацію до нових умов навчання та життя, що і формує соціальну поведінку людини в груповій взаємодії, адже на даному етапі вона починає сама приймати важливі для неї рішення, і якими будуть ці рішення не в останню чергу залежить від неї самої та її взаємин з одногрупниками.

Академічна група проходить кілька етапів розвитку: спочатку вона є дифузною, потім стає номінальною групою (отримує певне найменування),

групою-асоціацією (починається спільна життєдіяльність групи), групою-кооперацією (складається організаційна структура, студенти співпрацюють один з одним), далі починається етап автономізації (висока внутрішня єдність, але немає інтергрупової активності), заключний етап розвитку академічної групи - формування колективу (взаємодії і взаємини студентів академічної групи опосередковані загальними цілями, завданнями спільної діяльності, особистісно-значущим змістом цієї діяльності; виникає активності, група впливає як на членів самої групи, так і на інші академічні групи). [11, 111]

Дослідники також відзначають, що розвиток групи може піти і в негативному напрямку, який характеризується внутрішньогруповою антипатією, міжособистісним егоцентризмом, конфліктністю і агресивністю.

В процесі розвитку академічної групи виникають лідери, як формальні, так і неформальні. Формальні лідери - це призначені старости груп (в деяких випадках - профорг і культорг), що виконують ряд встановлених в вузі обов'язків. Неформальні лідери - студенти, які користуються авторитетом в групі, від них великою мірою залежить психологічний мікроклімат у групі, самопочуття членів групи і прийняті в групі моральні норми. [11, 112]

Академічна група робить свій вплив на кожного студента, на його професійне становлення, особистісний розвиток, а також на емоційне самопочуття студентів. Цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Це залежить від того, чи дійсно студенти працюють в своїй групі спільно і разом, чи дійсно взаємовідносини та спілкування серед студентів групи відрізняються демократичністю і чи підтримується позитивний психологічний мікроклімат в групі.

Ми вже прийшли до висновку про те, що безпосередня взаємодія здійснюється тільки в процесі спілкування і визначили навчальний взаємодію як взаємопов'язану спільну навчальну діяльність студента з викладачем та іншими учнями, в ході якої вибудовуються і змінюються форми співпраці і спілкування.

На основі аналізу соціально-психологічних закономірностей групової динаміки встановлено, що необхідною умовою підвищення навчальної мотивації студентів є формування у групі стосунків позитивної взаємозалежності. Позитивна взаємозалежність являє собою такий тип взаємовідносин між членами групи, коли, з одного боку, успіх окремого студента неможливий без внеску товаришів, а, з іншого боку, для успішної навчальної діяльності всієї групи необхідна продуктивна робота кожного зокрема. [10, 152]

Формуванню мотивації навчальної діяльності студентів сприяють різні типи позитивної взаємозалежності: за результатом (кожен досягне своєї мети лише тоді, коли всі інші також досягнуть власних цілей), за ресурсами, за виконуваним завданням, за місцем роботи, рольова взаємозалежність. Позитивна взаємозалежність за результатом забезпечується шляхом оціню-

вання досягнень кожного студента залежно від результатів роботи групи в цілому. Завдяки цьому у групі створюється психологічна атмосфера, яка спонукає студентів виявляти турботу, стимулювати один одного і надавати взаємну допомогу у виконанні завдань, що сприяє формуванню соціальних мотивів навчальної діяльності (почуття обов'язку, відповідальності, мотив досягнення, прагнення до спілкування тощо).

З'ясовано також, що формування навчальної мотивації у процесі групової роботи вимагає забезпечення індивідуальної відповідальності студентів за результати власної діяльності: кожен студент має самостійно звітувати за виконання групового завдання. Методичними шляхами реалізації цієї умови є: використання індивідуальних письмових контрольних робіт; усне опитування окремих студентів за навчальним матеріалом, який опрацьовувався під час групової роботи; виділення в структурі загальнорупового завдання індивідуальних підзавдань; уведення правила, згідно з яким група не повинна переходити до наступного навчального завдання, поки кожен її член не впорасться з попереднім. Необхідною передумовою успішної групової діяльності і розвитку навчальної мотивації студентів є цілеспрямоване формування у них умінь і навичок групової взаємодії.

Одне із завдань науково-педагогічного працівника на всіх етапах становлення студента - допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, яке не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає, наскільки цікавою може бути праця.

Студентська група як соціально діюча система має виконувати такі функції.

1. *Організаторську*: спрямовану на об'єднання членів з метою виконання певних соціально-педагогічних завдань.

2. *Виховну*: спрямовану на створення оптимальних умов для розумового, морального, фізичного, трудового й естетичного виховання, що забезпечує умови для психічного й соціального розвитку особистості.

3. *Стимулювальну*: вона сприяє формуванню морально-ціннісних стимулів діяльності особистості у всіх сферах; регулює поведінку членів групи, впливає на формування позитивних якостей особистості — волі, гуманності, працьовитості, совісності, чесності, справедливості, цілеспрямованості, гідності та ін. [4, 123]

В індивідуально-виховній роботі зі студентом провідним аспектом є проектування його особистості на зміст навчально-виховної діяльності та суспільного життя. Чимале значення має також інформація про те, чого хоче студент у житті, чого він чекає від навчання тощо.

Позааудиторна виховна робота дає змогу надати процесові здобуття фаху особистісного забарвлення. Вона містить форми, які забезпечують удо-

скалення загальної педагогічної підготовки студентів.

Основні напрями професіоналізації позааудиторної виховної роботи студентів:

- урахування специфіки факультету під час організації та проведення виховної роботи із студентами;
- широке використання форм, що відображають специфіку професійної діяльності студентів;
- моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій;
- удосконалення вмінь і особистісних якостей студентів у процесі залучення їх до активної позааудиторної виховної діяльності;
- психолого-педагогічне обґрунтування методів і форм позааудиторної роботи студентів.

Студентська група об'єднує людей з різними індивідуальними особливостями, характером, темпераментом, здібностями, і кожна людина по-різному сприймає, осмислює і оцінює взаємовідносини залежно від особливостей свого внутрішнього світу і становища у зовнішньому соціальному оточенні.

Навчаючись у групах протягом 4-5 років, студенти більшу половину свого «студентського життя» проводять разом, тому проблема взаємин студентів у групі набуває своєї актуальності, оскільки від уміння знаходити спільну мову, вміння поводити себе в колективі, контролювати свою поведінку, вміння «показати себе» з перших днів залежить подальше життя групи. Часто такі проблеми виникають ще на перших курсах і вони важко долаються пізніше. [3, 96]

У кожній студентській групі є свої норми і цінності, своя культура спілкування, яка не завжди зрозуміла тим, хто не є її членом. Серйозною проблемою може виявитися для студента необхідність постійного «переключення» з однієї культури спілкування на іншу, нерідко протилежну, протягом дня. Перебуваючи в групі, студент заглиблюється в особливу психологічну атмосферу, що змінює в багатьох рисах і його власну психологію.

Приходячи у групу, студент повинен пройти процес адаптації – засвоєння особистістю її соціальних функцій, її пристосування до колективу. Критерієм адаптації студента в колективі є його реальна поведінка у навчальному закладі, навчання, його задоволення участю у справах групи, соціальним становищем у ній. [1, 160]

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що студентський колектив є важливою життєвою умовою для формування повноцінної особистості, її поведінки, свідомості, самосвідомості. Під впливом студентської групи формуються вимоги студента до себе самого, його свідоме ставлення до обов'язків, здатність контролювати і регулювати свою поведінку. Соціальна поведінка, характеризується як зовніш-

ними виявами (дія, вчинки), так і внутрішніми особливостями, зумовленими інтересами, потребами, ідеалами, переконаннями, активністю тощо. Коли задоволенню потреби людини у спілкуванні ніщо не загрожує, комунікативна активність зростає, людина прагне стати настільки успішною у взаємодії, наскільки їй дозволяють її здібності ефективно розв'язувати спільне завдання. Пізнання соціального життя відбувається у певній групі. Тому дослідження даного питання залишиться актуальним, на нашу думку, ще довгий час. Оскільки змінюється психологічний, соціальний портрет молоді, що вступає до вищих навчальних закладів, а тому і змінюються умови формування академічної групи, що потребує нового вивчення та дослідження.

Список використаних джерел:

1. Артемов В.О. Введення в соціальну психологію. М., 2007. С 160.
2. Беккер Г., Боско А. Сучасна соціологічна теорія в її спадкоємності і розвитку. Пер. з англ. М., 2008. -220с.
3. Буділова Є.Л. Філософські проблеми в радянській психології. М., 2009.-149с.
4. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. - М.: РАУ, 1995. – 208с.
5. Кон І.С., Шалін Д.М. Д. Г. Мід і проблема людського Я. .. - С. 92.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448с.
7. Основи психології: Підручник / За загал. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632с.
8. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности. – Л.: ЛГУ, 1990. - 184с.
9. Соціальна робота: В 3 ч. — К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2004. — Ч. 2: Основи соціальної роботи / А.М. Бойко, Н.Б.Бондаренко, О.С. Брижовата та ін.; За ред. Т.В. Семігіної, І.М. Григи. — С. 91—119,136—161.
10. Соціальна робота: Короткий енцикл. слов. // Соціальна робота. — Кн. 4. — К.: ДЦССМ, 2002. — С. 372—382.
11. Соціальна робота: Хрестоматія // Соціальна робота. — Кн. 3. — К.: ДЦССС, 2002. — С. 149—173.
12. Соціологія : Словник термінів і понять/ Є. А. Біленький, М. А. Козловець, І. В. Саух, В. О. Федоренко та ін.; За ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця. -К.: Кондор, 2006. -370с.
13. Фирсов М.В., Студенова Е.Г. Теория социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — С. 402—427.
14. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. — 864 с.

МАМЧУР Н.С.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра української літератури,
українознавства та методик їх
викладання, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті через теоретичний підхід до визначення понять «технологія», «педагогічна технологія», «технологія виховання» обґрунтовано систему педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямовану на виховання естетичних смаків у майбутніх філологів. Автором визначено педагогічні чинники, що забезпечують ефективність реалізації технології виховання естетичних смаків студентів засобами декоративно-прикладного мистецтва в процесі позааудиторної роботи.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, технологія виховання, естетичні смаки, майбутні філологи, декоративно-прикладне мистецтво, позааудиторна робота.

В статье через теоретический подход к определению понятия «технология», «педагогическая технология», «технология воспитания» обосновано систему педагогических средств, форм, методов, их этапов, нацеленную на воспитание эстетических вкусов у будущих филологов. Автором определено педагогические факторы, что обеспечивают эффективность реализации технологии воспитания эстетических вкусов студентов средствами декоративно-прикладного искусства в процессе внеаудиторной работы.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, технология воспитания, эстетические вкусы, будущие филологи, декоративно-прикладное искусство, внеаудиторная работа.

In the article through theoretical approach to definition concepts “technology”, “pedagogical technology”, “training technology” system of pedagogical

means, forms, methods, their stage is aimed to training aesthetical tastes of future philologists is grounded. Pedagogical factors provide effectiveness of realization technology of student training aesthetical tastes by means decorative and applied art in the outclass process.

Key words: *technology, pedagogical technology, training technology, aesthetical tastes, future philologists, decorative and applied arts, outclass work.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. На початку третього тисячоліття в умовах модернізації освітньої системи України, спрямованої на інтеграцію до європейського простору, особливої актуальності набувають завдання виховати українську інтелігенцію, якій був би притаманний високий рівень естетичної культури.

У зв'язку з цим виняткового значення набуває підготовка майбутніх учителів-філологів, ерудованих спеціалістів, фахівців нової генерації, здатних адекватно сприймати, тонко і високо цінувати мистецтво, зберігати традиції, примножувати духовні й матеріальні надбання українського народу. Стрижневим завданням у сучасній педагогічній теорії і практиці постає виховання естетичних смаків у майбутніх філологів. Успішне його розв'язання відіграє ключову роль як для особистісного розвитку кожного індивіда, так і для зміцнення української державності на засадах добра та краси.

У наш час дедалі активніше впроваджується у навчально-виховний процес системи національної освіти України парадигма життєтворчості, формуючи фактично нову освітню стратегію. У системі освіти знаходять все більше своє поширення психологічні та педагогічні технології, що забезпечують можливість оптимізації навчально-виховного процесу, його відповідності з імперативами ХХІ століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема виховання естетичних смаків як феномена культури особистості знайшла відображення у працях філософів (В. Андрущенко, Л. Антонова, М. Бахтін, Ю. Борев, О. Буров, Ж. Вартанова, А. Зись, І. Зязюн, О. Лосєв, Л. Левчук, О. Семашко, та ін.), психологів (І. Бех, Л. Виготський, Б. Теплов та ін.). Означене питання було у полі зору педагогів-класиків (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і залишилося актуальним для сучасних учених (Т. Бабенко, В. Бутенко, В. Дряпіка, І. Зязюн, Н. Калашник, В. Кузь, Л. Масол, Б. Неменський, Н. Миропольська, Г. Падалка, І. Пацалюк, Г. Шевченко та ін.).

Більшість науковців переконливо доводять, що естетичні смаки – комплексне і багатогранне особистісне утворення; їх формування може здійснюватися за допомогою різноманітних засобів. Систематичний і послідовний аналіз засобів виховання естетичних смаків зокрема й естетичної культури, на думку вче-

них, виступає сьогодні одним з важливих чинників переборення інерції застарілих підходів до підготовки майбутнього фахівця.

Формулювання цілей статті. Зважаючи на актуальність проблеми, мета нашого дослідження спрямована на теоретичне обґрунтування педагогічної технології, що у практиці забезпечує ефективність виховання естетичних смаків у майбутніх філологів засобами народного декоративно-прикладного мистецтва в процесі позааудиторної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Технологія» – слово грецького походження, що в перекладі означає «наука про майстерність». Раніше технологію зазвичай відносили тільки до сфери матеріального виробництва, останнім часом зміст цього поняття значно розширився. У педагогіці вдавалися до багатьох спроб зробити навчання і виховання схожим на добре налагоджений механізм, однак, трансформувати це дуже важко, бо єдиний механізм для реалізації різноманітних цілей виробити дуже складно.

Поняття «педагогічні технології» відоме з 20-х років XX ст. зустрічається у працях В. Бехтерева, І. Павлова, А. Ухтомського, С. Шацького. Нині існує чимала кількість визначень означеного терміна, але з огляду на багатогранність поняття немає єдиного і загального трактування. Учені розглядають педагогічні технології в різному аспекті як: методи, прийоми і засоби навчання (В. Паламарчук, В. Шепель та ін.), процесуальну частину дидактичної системи (М. Чошанов), спеціальну організацію змісту навчання та добір до нього творчих завдань (В. Бухвалов та ін.), педагогічну техніку (І. Зязюн, М. Красовицький та ін.) тощо. Як бачимо, що технологія найбільшою мірою пов'язана з навчальним і виховним процесом – діяльністю вчителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами, що забезпечують послідовне розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення конкретної мети.

Науковий термін «технологія виховання» вперше ввів у педагогічну науку А. Макаренко, який тлумачив його як «науково обґрунтовану стратегію, тактику і процедуру виховання» [5]. Предмет технології виховання – це конструювання системи виховного процесу, виходячи з заданих вихідних установок (виховні орієнтири, цілі і зміст виховання). Відомий дослідник-педагог С. Гончаренко вкладає у нього такий зміст: «Технологія виховання – це обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, спрямованість на вирішення конкретного виховного завдання» [1, с. 331]. Саме це визначення і приймається у нашому дослідженні.

Сучасні педагоги розробляють нові технології, співзвучні потребам і вимогам часу, рівневі розвитку наших знань та можливостей. Це комплекс педагогічних впливів, що ґрунтуються на нових досягненнях науки і гарантує досягнення більш високого рівня навченості і вихованості. Як зазначає І. Підласий, під назвою «перспективна педагогічна технологія» визначає комплекс заходів, що

застосовуватимуться для успішного вирішення майбутніх прогнозованих завдань [6, с. 17].

Ключовим до розуміння технологічної побудови виховного процесу є орієнтація на чітко поставлені цілі. Отже, виховна технологія – це спосіб діяльності, взаємодія суб'єктів виховання, комплекс засобів діяльності викладача як суб'єкта виховного процесу, що спрямований на досягнення виховної мети та вдосконалення педагогічної діяльності.

Технологія виховного процесу фіксує доцільні кроки учасників освітнього процесу, підпорядковується виховній меті. Технологічний підхід уможливорює процес активізації, інтенсифікації, оптимізації виховної діяльності за умов збереження унікальності внутрішнього світу та індивідуального досвіду особистості.

Складовими виховних технологій є форми їх організації (індивідуальні, групові і колективні, масові), а також методи як способи впливу на особистість, прийоми та засоби виховання. Виховні технології ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання, стимулювання тощо), а на рефлексивно-вольових механізмах (співпереживання, позитивне емоційне оцінювання), що апелюють, насамперед, до самосвідомості та творчого ставлення вихованців до суспільних норм та цінностей.

Технологія виховання естетичних смаків майбутніх учителів-філологів у процесі позааудиторної роботи охоплювала певну систему методів, форм і засобів, за допомогою яких ми забезпечували оволодіння студентами відповідними знаннями в сфері українського декоративно-прикладного мистецтва, вміннями та навичками виготовлення предметів народної творчості, формували інтереси, розвивали розумові, естетичні, творчі здібності тощо.

Під час добору методів виховання естетичних смаків майбутніх філологів ми дотримувалися класифікації С. Гончаренка, який визначає методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, приклад); методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій); методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців (заохочення) [1].

Використання методів, спрямованих на організацію діяльності і формування досвіду суспільної поведінки студентів-філологів у процесі позааудиторної діяльності, знайшли своє відображення на рівні вихованості естетичних смаків. Зокрема, використовуючи метод вимоги, ми намагалися вплинути на свідомість студентів з метою спонукати їх до позааудиторної творчості. Основною вимогою для студентів-філологів було активне включення у процес позааудиторної діяльності, наприклад, участь у народознавчих святах, конференціях, відвідуванні майстер-класів, гуртків, етностудій тощо.

Громадська думка, система поглядів групи студентів мала великий вплив на індивідуальні естетичні смаки окремого студента. Завдяки використанню цього методу ми мали можливість формувати особисту думку молоді, яка відбивалася на поглядах, ціннісних судженнях, умінні висловлюватися про предмет народно-декоративного мистецтва.

Добираючи метод доручень, дбали, щоб його виконання сприяло розвитку естетичних смаків у майбутніх філологів. Наприклад, оформити залу для проведення народознавчого свята, підготувати презентацію «Лялька-мотанка у народному світогляді» тощо.

Важливу роль у позааудиторній творчості майбутнього вчителя-філолога надавали методу привчання, оскільки він має суспільно корисний результат та вражаючий педагогічний ефект у вихованні естетичного смаку студентів. Основне призначення цього методу – забезпечити здобуття студентами практичного досвіду декоративно-прикладної діяльності. Велика кількість практичних робіт була пов'язана з продуктивною працею (виготовлення іграшок, вишивання, мережання, декоративний розпис та ін.). Студентам наголошувалося на тому, що чим більше людина може виготовити своїми руками різних виробів, тим вищий її авторитет у власній родині, серед оточуючих у суспільстві, адже майстрів завжди цінують.

Створення виховуючих ситуацій як метод виховання естетичних смаків поєднував такі ситуації: вербальні (наведення зразків із української літератури, фольклору та афористичних висловів про народне мистецтво, розповіді із естетично-привабливою проблематикою, незвичайні та реальні події, що пов'язані із використанням вишитого рушника, сорочки, ляльки-мотанки, писанки тощо), уявні (створення студентами умов для аналізу свого естетичного смаку), ситуації-задачі (обговорення проблеми, пов'язаної з народним декоративно-прикладним мистецтвом).

Залучення до цікавої діяльності передбачало викликати захоплення у студентів-філологів від позааудиторної декоративно-прикладної творчості, збудити прагнення до оволодіння певним народним мистецтвом через участь у гуртках, майстер-класах, етностудіях тощо.

Методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців були спрямовані на виховання естетичних смаків студентів-філологів. Заохочення ми використовували як метод стимулювання, що забезпечує випробування молоді своїх творчих здібностей, духовних якостей, самоутвердження у колективі. Наприклад, схвалення позитивних дій і вчинків спонукало студентів до їх повторення. Коли студенти отримували похвалу від своїх досягнень, вони докладали все більше старань та зусиль аби досягти кращого результату.

Практичне застосування методів естетичного виховання особистості перед-

бачало організацію позааудиторної декоративно-прикладної творчості «за законами краси», що, в свою чергу, мало вплив на впровадження естетичних засад у повсякденну діяльність і побут особистості, формування її естетичного ставлення до моральної сторони життя суспільства.

Зважаючи на педагогічний досвід, арсенал засобів виховання естетичних смаків особистості досить різнобічний. Наприклад, Д. Джола, А. Щербо вважають, що до засобів естетичного розвитку особистості належать предмети, явища, матеріали, здатні в процесі духовного споживання їх людиною виявляти, тренувати, «шліфувати» її здібності до естетичного сприймання, оцінювання, естетично-творчої діяльності [3, с. 274].

Різновекторною є виховна робота з виразним народознавчим спрямуванням. Враховуючи те, що одним із завдань у вищому навчальному закладі є виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, успадкування студентами духовних надбань українського народу, засоби виховної роботи повинні включати здобутки духовної та матеріальної культури минулого й сучасності. Комбінація різновидів народної декоративно-прикладної творчості є міцним підґрунтям для виховання естетичних смаків особистості, що закладають основу національного самоусвідомлення майбутнього вчителя-філолога. У контексті теми нашого дослідження, виділено засіб виховання естетичних смаків студентів-філологів – це народне декоративно-прикладне мистецтво, з якого ми виокремили українську вишивку, народну іграшку, народний декоративний розпис, писанкарство, гончарство.

Важливе місце у технології виховання естетичних смаків належить формам організації позааудиторної діяльності. Доречно наголосити, що у Національній державній комплексній програмі естетичного виховання зазначено, що для активної культурної діяльності молоді, посилення творчої атмосфери всього студентського життя потрібно якомога більше урізноманітнювати форми естетичного виховання [4, с. 36]. Ми пропонуємо найбільш ефективні форми позааудиторної діяльності: майстер-клас, гурток, етностудія, екскурсія, пошукова народознавча робота, виставка, святкові дійства.

У ході дослідження ми визначили педагогічні чинники, що забезпечують ефективність технології виховання естетичних смаків студентів засобами декоративно-прикладного мистецтва:

1. Варіативність форм, методів, засобів особистісно орієнтованого підходу до студентів.
2. Оновлення методики виховання естетичного смаку засобами декоративно-прикладного мистецтва з використанням оригінальних технологій, що має на меті сформувати в студентів потребу в осмисленні естетичних цінностей та визначення алгоритму їх належного освоєння.
3. Інтеграція у виховний процес значних виховних можливостей, застосу-

вання навчально-методичного матеріалу естетичного спрямування, використання потенціалу соціокультурного компонента процесу вивчення декоративно-прикладного мистецтва, широкого застосування різних видів самостійної роботи та інтерактивних методів виховання студентів.

4. Створення у навчальному закладі естетично привабливої обстановки (належне оздоблення навчальних аудиторій, відповідне оформлення наукових лабораторій, постійна турбота про стан рекреацій, бібліотеки, зон відпочинку тощо).
5. Широке впровадження у позааудиторну роботу зі студентами народних традицій, обрядів, ремесел тощо.
6. Висока естетична культура різноманітних виховних заходів.
7. Широке залучення студентів до гуртків, майстер-класів, етностудій, участі їх у народних обрядах, виставках, екскурсіях естетичного спрямування.
8. Висока естетична культура педагогів і вихованців у мовленні та зовнішньому вигляді.
9. Взаємодія навчального закладу, закладів культури, засобів масової інформації, мистецьких осередків тощо.

У подальшому експериментальна робота нашого дослідження була спрямована на досягнення кінцевого результату, що передбачала сформувати у майбутніх філологів позитивні емоції, почуття, духовно-ціннісні переваги, розширити знання та практичні вміння, пов'язані з народною декоративно-прикладною творчістю, що в свою чергу сприятиме вихованню естетичних смаків майбутніх філологів.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Деякі аспекти формування національної культури студентської молоді: Збірник наук. статей / Ред. кол. : К. М. Лемківський, С. В. Кириленко, В. О. Долгих. – К. : ІЗМН, 1997. – 120 с.
3. Д жола Д. Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навч.-метод. посібник / Д. Б. Д жола, А. Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 390 с.
4. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн, О. Ф. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29 – 52.
5. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
6. Скaтерщиков В. К. Твой эстетический вкус / Виктор Константинович Скaтерщиков. – М. : Знание, 1963. – 48 с.

МАТЮШЕНКО Н.В.,

вчитель, Садківська ЗОШ І – ІІІ ст.

Житомирська область, здобувач

кафедри педагогіки ЖДУ

імені І. Франка,

м. Житомир

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В РАМКАХ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті здійснено спробу виокремити педагогічні умови запровадження практико-орієнтованого підходу у процес підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю; розкривається проблема застосування практико-орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в умовах сучасного реформування вищої освіти. Розглянуто та окреслено основні положення практико-орієнтованого підходу в рамках професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю;

Ключові слова: практико-орієнтований підхід, педагогічні умови, професійна підготовка.

В статье предпринята попытка выделить педагогические условия внедрения практико-ориентированного подхода в процесс подготовки будущих учителей гуманитарного профиля; раскрывается проблема применения практико-ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного профиля в условиях современного реформирования высшего образования. Рассмотрены и очерчены основные положения практико-ориентированного подхода в рамках профессиональной подготовки будущих учителей гуманитарного профиля;

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, педагогические условия, профессиональная подготовка

The article outlines pedagogical conditions of implementation of practice-oriented approach in the process of training of future humanitarian teachers. The article deals with the problem of the

application of practice-oriented approach in the process of training of future humanitarian teachers in the context of today's higher education reform. An attempt was made to outline the main principles of practice-oriented approach within training of future humanitarian teachers;

Key words: *practice-oriented approach, pedagogical conditions, training*

Постановка проблеми: в наслідок розвитку сучасного суспільства, диверсифікації ринку праці зростають вимоги до професійної підготовки фахівців різноманітних профілів. На сучасному етапі розвитку вищої освіти характерним є перенесення акцентів на розвиток творчих можливостей на протипагу акцентам пізнавально-інтелектуальної сфери. Рівень розвитку суспільства визначають фахівці здатні до самостійного адекватного прийняття рішень, орієнтації у швидкозмінних ситуаціях, вияву творчої ініціативи. Для виховання нового покоління фахівців система освіти України потребує відкритого до змін та інновацій, компетентного фахівця, перш за все у галузі гуманітарних знань. Реформування вищої педагогічної освіти потребує впровадження у професійну підготовку майбутніх учителів гуманітарного профілю нових освітніх технологій, скерованих на посилення практичної спрямованості, формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів гуманітарного профілю. Необхідно створити шлях, який дозволить поетапно оволодіти професійною компетентністю на основі гармонізації міжособистісних ролей та практичного продуктивного досвіду опанування професійно важливими психолого-педагогічними знаннями. Саме тому серед останніх світових досліджень у галузі педагогіки ми розглядаємо практико-орієнтований підхід до професійної підготовки учителів гуманітарного профілю як основний засіб професіоналізації майбутніх педагогів, який дає змогу здійснити змістову переорієнтацію від «декларованих» (що) до «процедурних» (для чого і чому) знань через створення практичних ситуацій, що імітують професійні проблеми, та спрямований на інтеграцію теоретичних і практичних компонентів професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень: хоча проблемою практико-орієнтованої підготовки фахівця та її складових займалися такі вчені, як: В. Хутмахер, І. Зимня, Н. Ничкало, А. Хуторський, В. Сібаєва, І. Підласий, І. Зязюн, С. Литвиненко, І. Дичківська, С. Бобраков, С. В. Чевичалова, О. М. Котикова, Д. Нойман, Ю. Олькерс, Д. Варнеке, О. Кюстер, Г. Лінд, С. Пітч, Є. М. Пост та ін., не усі проблеми даного питання були висвітлені. В умовах суперечностей між процесами глобалізації та інформатизації суспільства і рівнем підготовки сучасного фахівця; між уподобаннями і здібностями студента та існуючою

парадигмою освіти, підготовка випускників педагогічних вузів гуманітарного профілю у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю в новому полікультурному та інформаційному суспільстві набуває особливого значення.

Мета статті: виокремити педагогічні умови запровадження практико-орієнтованого підходу у процес підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю, окреслюючи основні характеристики даного підходу в рамках професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Викладення основного матеріалу: оскільки сучасна гуманітарна освіта розглядається як процес і результат прогнозування та формування знань, навичок, стилів діяльності, компетентності, першочерговим завданням системи вищої освіти виступає посилення її практичної спрямованості. Такий підхід до сучасної гуманітарної освіти зумовлений також протиріччями між: суспільними вимогами до підготовки сучасного вчителя гуманітарного профілю з високорозвиненими професійними вміннями, здатних до самостійного вирішення завдань професійної діяльності та низьким рівнем сформованості зазначених умінь; вагомими можливостями практико-орієнтованого підходу з його технологіями навчання, які забезпечують реальний, практичний професійно-орієнтований аспект формування практичних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю у ВНЗ.

Розглянемо практико-орієнтований підхід в контексті окреслених протиріч і вимог до сучасної гуманітарної освіти з метою розробки ефективної системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю. Слід зазначити, що «підхід» є розповсюдженим поняттям, тому його, як правило, трактують у відповідності з необхідним контекстом: це сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, кого-небудь, що-небудь» [7]; «підхід – думка, погляд, з позиції якого розглядається об'єкт; напрям у науці, дослідження; сукупність єдино спрямованих методів, які не виходять за рамки підходу» [1]. Отже у нашій статті ми розглядаємо «підхід» як поєднання теоретичних настанов, освітньої стратегії, і ціннісної орієнтації.

Отже, практико-орієнтований підхід є особливою формою методологічного мислення, де пізнання спрямоване не на виявлення змісту об'єкта культури як такого, а на суб'єкта, який створив цей об'єкт. Це пізнання у межах суб'єкт-суб'єктного відношення, де об'єкт розглядається і усвідомлюється як результат практичної діяльності конкретної людини, персони, що діє у конкретних соціальних умовах і відповідними цим умовам способами культурної діяльності задля себе і інших людей, в межах певної соціальної групи, опановуючи при цьому широкий спектр міжособистісних і професійно важливих ролей, прагнучи таким чином до формування полірольової професійної компетенції.

Вчені довели, що розвиток гуманітарного знання відбувається за рахунок боротьби, зіткнення суб'єктивних поглядів, концепцій, теорій, шляхом їх критики і систематичного перегляду за єдиним об'єктивним критерієм – практикою. У процесі соціального пізнання практика слугує не тільки критерієм істини, але й простором, де виявляється активність суб'єкта, діалектика об'єкт-суб'єктної взаємодії, її цінність для інших суб'єктів [5 с. 143 – 144]. Людина здійснює практичну діяльність, виявляючи при цьому активність по відношенню до оточуючого світу і досягаючи в той самий час завчасно визначеної мети. Слід також зазначити, що діє людина засобами, які склались в її культурі, зумовлені ступенем її розвитку на тлі певного соціального середовища. У контексті практико-орієнтованого підходу індивід виступає носієм певної системи знань, навичок і вмінь, що реалізуються в діях. Оволодіваючи набором практичних дій, тобто сукупністю конкретних уявлень, навичок, умінь, способів дії, представлених у культурі, індивід набуває своєї соціальної визначеності, стає кимось: нас насамперед цікавить роль учителя гуманітарного профілю.

Базуючись на точці зору М. Хайдеггера ми охарактеризуємо практико-орієнтоване середовище за допомогою трьох взаємопов'язаних компонентів, які перебувають у ієрархічній залежності: 1) сукупність інструментів, знань та вмінь їх застосування, які проявляють себе в соціальному просторі; 2) соціальний простір, в свою чергу, регулює доцільність діяльності, забезпечує єдність практичного завдання та інструментів його виконання; 3) залучений в діяльність індивід, який набуває соціальної та суб'єктної ідентичності (бути вчителем гуманітарного профілю).

Не розкривши зв'язок теорії і практичної дії, не можливо зрозуміти джерел педагогічних ідей, їх поєднання з реальною професійною педагогічною діяльністю. Таким чином розуміння професійно-педагогічної підготовки учителя гуманітарного профілю неможливе без її розгляду як набору певних практик, обумовлених реаліями, соціальним контекстом життя людей, які створювали і вдосконалювали практики навчання і виховання дитини.

Беручи до уваги усе вищесказане зазначимо, що досвід професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю необхідно максимально скеровувати у напрямку практичного пізнання психолого-педагогічних процесів з середини, переживання процесу і результатів роліової взаємодії у процесі вирішення реальних професійних завдань, з метою випробування на практиці уже наявного досвіду а також прогнозованого досвіду. Таким чином досвід виступає практичною складовою професійної компетентності майбутнього учителя гуманітарного профілю.

У вищому навчальному закладі професійна підготовка учителя розпочинається з практичної апробації наявного (буденного) психолого-педагогічного

досвіду, а в процесі подальшого навчання у ВНЗ даний досвід набуває характеру навчального досвіду – приєднавшись до буденного досвіду опанування основ педагогіки і психології. Таким чином відбувається накопичення досвіду породженого у навчальному середовищі, максимально наближеному до умов професійної діяльності.

Мета практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки полягає у формуванні психолого-педагогічного досвіду майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі рольової взаємодії, пізнання змісту професійної підготовки у межах суб'єкт-суб'єктного відношення, результатом набуття якого виступає полірольова професійна компетентність.

Ефективному самотворенню майбутнього вчителя сприяє творчо насичений освітній простір, тобто відповідні умови. У словнику з освіти та педагогіки “умова” визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [6, с. 36].

Проаналізувавши точки зору стосовно цього питання (А. Семенової, В. Стасюк, Л. Карпенко, О. Бражнич, О. Гуманкової, С. Іць, І Підласого) під педагогічними умовами практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів ми розглядаємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, причин, що забезпечують продуктивність навчально-педагогічного процесу, мотивують студентів до практичної творчої діяльності в процесі рольової взаємодії. Такі умови зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю на основі запровадженого практико-орієнтованого середовища навчально-виховного процесу з врахуванням інтересів, потреб, можливостей особистості до становлення продуктивної та конструктивної інтеракції в процесі формування полірольової професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю.

В педагогічній літературі існує також велика кількість класифікацій педагогічних умов. Для ґрунтовного розуміння наведемо деякі з них. Так В. Жернов розподіляє педагогічні умови на зовнішні та внутрішні [3]; О. С. Гуманкова виокремлює організаційні, методичні, технологічні та психологічні умови [2]; О. Набока розрізняє нормативно-правові, організаційні, інформаційні, кадрові, мотиваційні, матеріально-технічні та фінансові умови [4]. Нам імпонує думка С. Іць, яка окреслює чотирирівневий комплекс педагогічних умов та охоплює усі компоненти професійної педагогічної підготовки: організаційно-педагогічні, дидактичні, психологічні та технологічні умови. Таким чином з огляду на проаналізовані точки зору, а також враховуючи основні положення практико-орієнтованого підходу ми вважаємо доцільним виокремлення наступних умов:



Рис. 1. Фактори впливу на процес професійної самореалізації викладача іноземних мов технічного ВНЗ.

Організаційно-педагогічні умови передбачають: особливе планування навчального практико-орієнтованого середовища, організацію практико-орієнтованого навчання у різних режимах на лекційних, практичних та семінарських заняттях, виявлення труднощів в процесі професійної підготовки, організацію колективного пошуку практико-орієнтованих технологій навчання гуманітарних дисциплін, створення умов, що сприяють розвитку потенційних можливостей майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Серед дидактичних умов виділяємо: формування спеціальних продуктивних навчально-методичних матеріалів; здатність викладацького складу забезпечувати навчальний процес за методиками продуктивного навчання; творча насиченість освітнього процесу; наявність трьох етапів практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки – базової, професійної, апробації сформованої компетентності у процесі педагогічної практики; посилення самостійної роботи студентів (вдосконалення змістового і організаційно-педагогічного компонентів самостійної роботи, забезпечення динаміки самостійності студента); реалізацію міжпредметних зв'язків.

Психологічні умови забезпечують: безперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів, невдач, культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій; відкритість до засвоєння освітніх і технічних інновацій, високий рівень мобільності майбутнього вчителя гуманітарного профілю; підтримують забезпечення системної мотивації діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю; розвиток володіння способами самодіагностики і саморозвитку, формування адекватної самооцінки.

Технологічні умови мають під собою наявність відповідної матеріально-технічної бази: бібліотек, ресурсних центрів, лабораторій ІКТ, обладнання для конференцій та вебінарів, шкільних підручників, інформаційної бази, банків програм варіативних, елективних та профільних навчальних курсів, новітніх інформаційних технологій.

Дотримання окреслених педагогічних умов покликане забезпечити успішність розвитку пізнавальної активності студентів на засадах практико-орієнтованого підходу. Таким чином в умовах ВНЗ створюється практичне середовище, яке моделює майбутню професійну діяльність, безпосередньо впливаючи на формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарного профілю.

Загальні висновки: практико-орієнтований підхід виступає в якості провідного засобу реформування і професіоналізації підготовки майбутнього учителя гуманітарного профілю. Успішне запровадження практико-орієнтованої підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю потребує введення в навчальний процес специфічних умов, які покликані забезпечити формування компетентного фахівця. Перспективою подальших досліджень постає розробка моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю на засадах практико-орієнтованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А. А. Менеджер в роли учителя: материалы к курсу «Психология и педагогика» / А. А. Вербицкий, А. Г. Чернявская. – 1 е изд. – Жуковский: НИИМ ЛИНК. 2000. – 102 с. – («Гуманитарное образование менеджера»)
2. Гуманкова О. С. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Гуманкова Ольга Сергіївна. – Житомир, 2012. – 254 с.
3. Жернов В.И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : [Монография] / В. И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
4. Набока О. Професійно орієнтоване навчання як інноваційна технологія підготовки майбутніх педагогів / О. Набока, С. Чайченко // Рідна школа. – К.: Фенікс, 2014. – № 3. – с. 11 – 14.
5. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи [Текст]: монграфія / І. О. Пальшкова. – О.: 2009 – 339 с.
6. Словарь по педагогике [Г. М. Коджаспирова, А. Д. Коджаспиров] – Москва: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д: Издательский центр «Март»; 2005. – 448 с.
7. Словник net [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovnyk.net>

МЕЛЬНИК А.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра іноземних мов,
Білоцерківський національний
аграрний університет,
м. Біла Церква

ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Стаття присвячена необхідності наявності мотивації у студентів немовних вузів під час вивчення іноземної мови. Актуальність статті зумовлена підвищеним попитом на фахівців аграрної сфери зі знанням іноземної мови. Виділено основні проблеми формування іншомовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів у контексті європейських інтеграційних процесів, передбачених Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

Особлива увага приділяється важливим аспектам формування внутрішньої мотивації студентів до вивчення іноземної мови як засобу реалізації міжкультурного спілкування. Розкрито роль викладача та того, хто вивчає мову.

Ключові слова: мотивація, іноземна мова, навчання, позитивне і негативне ставлення, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.

The article is dedicated to the importance of intrinsic motivation in the non-philological university students to learn a foreign language (FL). It is of current interest because of the increasing demand in foreign language speaking employees in the field of agronomy. The main problems of students' foreign language competence with the regard for the process of integration have been presented. Some aspects aimed at forming or improving the intrinsic motivation in FL teaching are covered. Motivation is regarded as one of the important forces that guides students' action. On the basis of analysis of theory and practice of traditional foreign communication teaching at the establishments of such type drawbacks of this process are deter-

mined. They are: considering FL teaching as a second-range subject; ignorance of personal interests of students (their age, hobbies, inclinations, etc.), non-effective using of strategies to motivate students. Building productive learning environment – places where students have positive attitudes toward learning, themselves, their classroom group and where they display a high degree of achievement motivation – is a difficult and complex process. The consideration of motivation leads to regarding students' needs in the personal dimension. What can be done to help unmotivated students? It is suggested attribution retraining which involves modeling socialization and practice exercises. The goals of this process are to help students to (1) concentrate on the tasks rather than becoming distracted by fear of failure; (2) respond to frustration by retracing their steps to find mistakes instead of giving up; and (3) attribute their failures to insufficient effort, lack of information or reliance on ineffective strategies rather than to lack of ability.

Key words: *motivation, foreign language, teaching/learning, positive and negative attitude, extrinsic motivation, intrinsic motivation.*

Арена міжкультурних та міжнаціональних взаємодій, інтенсивність розвитку процесів глобалізації стимулюють активність усіх категорій майбутніх фахівців, які вбачають професійну необхідність, набувають цінного життєвого досвіду.

Протягом останніх десятиліть питання вивчення іноземних мов (ІМ) із застосуванням новітніх методів їх викладання стало конче актуальним. Це пов'язано з необхідністю професійної підготовки молоді в умовах полікультурного середовища, з потребою майбутніх фахівців у різних галузях знань спілкуватися з іноземцями, їх вмінням в майбутньому застосовувати одержані знання на практиці під час усного та писемного іншомовного спілкування. Саме тому сучасні науковці приділяють багато уваги вдосконаленню методики викладання ІМ у немовних вищому навчальному закладі (ВНЗ).

У зв'язку з цим проблема розвитку мотивації студентів до навчання та використання набутих знань у процесі вивчення ІМ для спеціальних цілей у аграрному виші, зокрема, є дуже важливими в педагогічному, методичному, психологічному та соціальному аспектах. Створити та підтримувати внутрішню мотивацію студентів немовного вузу – найскладніший етап у процесі навчання ІМ.

Відповідно до сучасних міжнародних освітніх вимог, а саме, за рекомендаціями Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов (A common European Framework of Reference 2001), Програмою з англій-

ської мови (ESP, 2004), вимог Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Типової і Рамкової Програм (2005, 2006) абітурієнт ВНЗ повинен мати рівень володіння іноземною мовою B1, випускник бакалаврату – B2, B2+, магістр – C1, C2.

Випускник ВНЗ по закінченні курсу вивчення ІМ має відповідати рівню B2 – незалежного користувача. Це означає, що студент має володіти вмінням швидко і вільно висловлюватися іноземною мовою без помітних труднощів, пов'язаних з пошуком засобів вираження у процесі досягнення ним соціальних, академічних і професійних цілей. Він може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, зокрема й спеціалізовані дискусії за своїм фахом. Випускник немовної спеціальності може спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін та може чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.

Випускник ВНЗ по закінченні курсу вивчення ІМ має відповідати рівню B2 – незалежного користувача. Це означає, що випускник немовної спеціальності може спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін та може чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти.

Попри модернізацію процесу іншомовного навчання у контексті європейських стандартів, аналіз результатів моніторингу професійної іншомовної діяльності студентів немовних (зокрема, аграрних) вишів засвідчує в них недостатній рівень сформованості вмінь виконувати продуктивні види вправ та завдань. Студенти неспроможні належним чином вести діалог, дискусії з партнерами із зарубіжжя [3].

Водночас треба констатувати, що у немовному виші під час вивчення ІМ виникають певні проблеми, що зумовлені наступними чинниками. По-перше, більшість студентів роблять акцент на фахових дисциплінах, до яких ІМ не належить. У студентів немовного закладу присутня виключно зовнішня мотивація (студенти вивчають її лише для того, щоб отримати кращу оцінку на іспиті, а не через особисту зацікавленість у самій дисципліні). По-друге, як правило, в одній групі навчаються студенти з різним рівнем володіння ІМ (від сильного до слабого), з різними здібностями до даної дисципліни, що також впливає на їхню мотивацію, внаслідок чого викладачу буває важко визначити оптимальне навантаження на кожну тему, кожне заняття, так щоб було цікаво як сильним студентам, так і середнім, і слабким. По-третє, обмежена кількість годин, що виділяється на дану дисципліну у немовному вузі не дозволяє опанувати її на належному рівні.

З огляду на це, науковий інтерес становить проблема оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, а саме, вивчення питань, які пов'язані із мотивацією навчання. Це визначається тим, що в системі «викладач-студент» останній є не лише об'єктом управління цієї системи, але і суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у ВНЗ не можливо підходити з одного боку, звертаючи увагу лише на «технологію навчального процесу, не приймаючи до уваги мотивацію.

За останній час предметом наукових зацікавлень стало чимало сторін дослідження мотивації навчальної діяльності. У багатьох соціально-психологічні дослідження (Б.Г. Ананьєв, В.І. Ковальов, Д.Н. Узнадзе та ін.) розкрито мотивацію навчальної діяльності неоднорідно. Вона залежить від індивідуальних особливостей студентів, рівня розвитку студентського колективу і т.д. З іншого боку, мотивація поведінки людини виступає як психічне явище, відображає погляди, ціннісні орієнтації. У дидактично-методичних та педагогічних дослідженнях (Є. Пасов, О.Б. Тарнопольський, С.В. Цимбал та ін.) розкрито мотиваційний механізм навчання англомовного спілкування та навчання ІМ для спеціальних цілей у вищій школі. Проте, на наш погляд, належного наукового висвітлення не набули проблеми мотивації студентів немовних спеціальностей, шляхи формування, розвитку або підвищення системи мотивів, які б стимулювали спілкування студентів на заняттях з іноземної мови.

Ставимо за мету статті поділитися досвідом роботи щодо основних аспектів формування внутрішньої мотивації до вивчення ІМ студентами аграрних вишів.

Аналіз літературних джерел [1; 2; 4] щодо мотивації в навчальному середовищі дозволяє зробити узагальнений перелік факторів, які найбільше впливають на мотиваційну динаміку студентів на занятті: запропонована викладачем форма навчальної діяльності; система оцінювання, що використовується викладачем; низка заохочень та стимулів, що практикується викладачем; сам викладач, його ставлення до предмету, який він викладає та його повага до студентів.

Як відомо, одним із факторів зовнішньої мотивації є метод «батога і пряника», який часто застосовується в навчальних закладах. Основними стимулами в цьому випадку є оцінки, дипломи, винагороди. Проте, цей фактор здатний гальмувати внутрішню мотивацію. Наш особистий досвід свідчить про те, що для ефективного вивчення ІМ вирішальне значення має саме внутрішня мотивація. Щоб досягти кращих результатів студент має одержувати задоволення не лише від самого процесу навчання, але й відповідних знань. Тому, зважаючи на таке протиріччя, для досягнення визначеної мети викладач повинен дозувати важливість, яку належить віддати цьому методу, балансувати між неоцінюванням та частим підсумковим оцінюванням.

Важливо, щоб викладач з самого початку проаналізував наслідки свого педагогічного впливу, зважаючи на всі фактори, які можуть сприяти мотивації чи демотивації студентів. Якщо викладач бажає досягнути успіху в навчанні ІМ, він повинен зрозуміти, в яке некомфортне і незахищене становище потрапляє студент на початку навчання. Обов'язок вчителя – своїм розумінням і терпінням вселяти у студентів впевненість у своїх силах [5, с.162]. Педагогічні практики, що базуються на принципах поваги і довіри до самого себе та до інших, креативності, відповідальності та співробітництва студентів та викладача допомагають підтримувати внутрішню мотивацію, стимулюють потребу в подальшому вивченні і спілкуванні ІМ.

Наразі варто зупинитися на основних аспектах, що визначають формування внутрішньої мотивації студентів у процесі навчання ІМ:

1. Прихильно сприймати вираження зовнішньої мотивації студентів, намагаючись зрозуміти їх аби згодом допомогти їм позитивно оцінювати майбутнє. Урізноманітнити навчання та інтегрувати його інші види діяльності.

Диверсифікація навчання повинна проявлятися у великій кількості завдань різних видів діяльності. Виконання завдань одного виду діяльності дуже часто не мотивує студентів. Ця умова стосується розуміння того, що студент контролює свій навчальний процес.

Якщо студента запрошують до виконання різних видів діяльності і якщо, більш того, він має можливість вибирати ті види діяльності, які найкраще йому підходять, у нього буде відчуття контролю того, що відбувається в аудиторії. Зрештою, ця діяльність має бути інтегрована в інші види діяльності, вписуючись в логічну послідовність. Щоб студент відчував цінність своєї активності на занятті, він повинен мати змогу легко констатувати її прямий зв'язок з тією, яку він щойно виконав та з тією, яка слідує наступною.

2. Доброзичливо сприймати звернення студентів із запитанням: «А для чого ми це робимо?», і, навпаки, запропонувати їм регулярно ставити собі запитання «Для чого ми це робимо?».

Одночасно викладач ІМ повинен давати чіткі вказівки для того, щоб студент знав, чого від нього чекають. Це дасть можливість зекономити час на пошуки розуміння того, що треба зробити. Чіткі вказівки сприяють зменшенню тривоги та сумнівів, які відчують певні студенти щодо їх здатності виконати те, що від них вимагається. В цьому сенсі було б мудро завжди перевіряти розуміння завдань, оскільки вони можуть бути менш зрозумілими для студентів, ніж для особи, яка їх формулює і добре знає даний матеріал.

3. Виважено сприйняти висловлені студентами невдоволення та критику. Адже навчальна діяльність повинна вести до втілення в життя, тобто до продукту схожого на ті, які ми знаходимо у повсякденному житті. Мова може йти, наприклад, про рекламне повідомлення, журнальну статтю, афішу, електро-

ний документ на інтернет сайті, інтерв'ю, аудіовізуальний документ, тощо. Лірична поема або пісня також можуть сприяти чи підвищити мотивацію студентів. Дуже важливо уникати ситуацій, коли студент має відчувати необхідність виконувати роботу, яка є цікавою лише для його викладача та корисна заради оцінки. Досягнення результату покращує відчуття впливу студента на те, що він робить.

4. Запитайте у студентів про те, чого вони потребують, що вони бажали б вивчати, щоб можна було передбачити у своєму педагогічному арсеналі моменти «захоплення студентами влади» над навчальним процесом (їх власним та групи, в якій вони навчаються); навчитися домовлятися та миритися з протиріччями фактичного співіснування в даному просторі.

Діяльність є значущою для студента в тій мірі, в якій вона відповідає його сфері інтересів, бути у гармонії з його власними проектами та турботами. Така умова сприяє відчуттю того, якого значення студент надає навчальній діяльності. Чим значимішою є діяльність, тим студент вважає її цікавішою та кориснішою.

Викладач при виборі змісту навчальної діяльності повинен враховувати теми, які були згадані студентами, виділяти час на обґрунтування корисності дій на заняттях.

5. Відмовитися від бажання всевладності, не вчитися замість студентів, враховувати можливості поразки даного педагогічного підходу. З самого початку підкреслювати колективну відповідальність за поразку чи успіх певної форми навчання, розподілити ролі та передбачити як успіх, так і можливість невдачі та способи запобігання небажаних ситуацій.

Наприклад, тема роботи, вибір творів для читання (зі списку), призначення членів команди, тривалість роботи, спосіб представлення роботи можна довірити студентові. Для студента мати можливість вибору сприяє відчуттю його здатності контролювати «свій» навчальний процес. Однак вибір складових частин у процесі навчання ІМ має залишатися за викладачем. Діяльність ризикує стати немотивованою, якщо вона вимагає від усіх студентів виконання однакових завдань, одночасно та однаковим способом.

6. Навчальна діяльність має бути викликом для студентів. А це може бути лише за умови, коли вона не є ні надто легкою, ні надто складною. В протилежному випадку студент швидко втрачає інтерес до успіху, який не коштував йому ніяких зусиль або приречений на поразку через його нездатність мати успіх в цій діяльності. Відеоігри є гарним прикладом видів діяльності, які пропонують прийняти виклик. Студенти знаходять завдання свого рівня, мають відчуття, що вони переможуть, якщо проявлять наполегливість. Ця умова впливає на відчуття студентом своєї компетентності. Оскільки, якщо йому вдається прийняти виклик, він матиме тенденцію приписувати свій успіх не

низькій складності завдання, а своїм власним здібностям та зусиллям.

7. Знаходити способи не давати нудьгувати на занятті, а відчувати задоволення, бажання полюбити мову та культуру народу, який спілкується цією мовою. Додати життєвості (передбачати різне обладнання, наочність, сюрпризи, тощо).

Студент є мотивованим виконавцем завдання, якщо воно вимагає когнітивних зусиль. Це відбувається, коли він використовує навчальні стратегії, які йому допомагають зрозуміти, встановити зв'язок з уже засвоєними поняттями, на свій лад перебудувати запропоновану інформацію, сформулювати висловлювання, тощо. Наприклад, якщо вправи вимагають від студента механічного застосування граматики, то такий вид діяльності буде більшим джерелом нудьги, ніж стимулювання участі на когнітивному рівні. Ця умова стосується сприйняття студентом своєї власної компетенції, оскільки вимагає докладання всіх своїх зусиль та здібностей для успішної активності.

8. Поставити в центр уваги кожного студента, збагнути, що його хвилює «тут і тепер». Відірватися від підручників, вибрати теми, які задовольняють як студентів, так і викладачів та відповідають вимогам програми.

Навчальна діяльність повинна протікати в атмосфері співробітництва та спонукати студентів до спільної роботи для досягнення спільної мети. Співробітництво в процесі навчання ІМ базується на принципі співпраці. Види діяльності, сфокусовані на змаганні більше, ніж на співробітництві, можуть мотивувати лише найсильніших студентів.

9. Бути готовим почути від студентів, що деякі елементи навчання, які вимагають надмірних зусиль, є важкими та засмучують їх. В такій ситуації необхідно відмовитися від деяких завдань заради себе та заради студентів. Давати їм час для роздумів, щоб знайти інший шлях виконання завдання.

Передбачена тривалість виконання завдання на занятті повинна відповідати реальному часу, необхідному для розв'язання такого ж завдання у повсякденному житті. Факт надання студентові необхідного часу допомагає йому позитивно оцінювати свою здатність виконати те, що від нього вимагають. Підштовхування до швидких дій може лише призвести до невдоволення та небажання студента докладати зусилля під час виконання іншого завдання.

Підсумовуючи вищезгадане, можна стверджувати, що внутрішня мотивація студентів у процесі навчання ІМ зумовлюється змістом, характером та організацією процесу навчання. Коли студенти немовних спеціальностей починають вивчати іноземну мову в університеті, такі проблеми, як скласти правильно речення, зрозуміти те, що тобі сказали – це перші справжні труднощі, з якими вони стикаються. Але завдання викладача – створити умови, щоб студенти залишались вмотивованими.

Викладач повинен створити сприятливу навчальну атмосферу на заняттях

(атмосфера довіри й вимогливості, доброзичливої ділової критики), необхідність співпраці у здійсненні індивідуального підходу, комунікативна культура викладача, творчий підхід до викладу матеріалу.

На часі досягнення якісно нового рівня у вивченні ІМ, удосконалення форм організації, методів та засобів навчання, застосування інноваційних підходів, пошуку та запровадження ефективних педагогічних технологій, утвердження нових взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності. Розв'язання цих питань вважаємо перспективними напрямками своїх подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Анастасі А. Психологическое тестирование/ А.Анастасі, С.Урбіна. –СПб.: Питер, 2001. – С. 422
2. Кухарук О.О. Педагогічні умови формування мотивації вивчення іноземних мов студентами вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації/ О.О. Кухарук// Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. – К., 2006. – Вип. 44. – С.71-77.
3. Мельник А.І. Євроінтеграція та іншомовна компетенція студентів нефілологічних вишів: завдання, проблеми, перспективи/ А.І. Мельник // Проблеми інтернаціоналізації університетської освіти в умовах європейської інтеграції: матеріали XXIV міжнар. наук.-практ. конф. – Міжнародний науковий вісник. International scientific herald. – Ужгород, Кошице, Мішкольц, 2012. – Вип. 5 (24). – С. 316–324.
4. Сулейманова В.Р. Сутність і структура мотиваційного механізму в навчанні англомовного спілкування студентів ВТНЗ/ В.Р. Сулейманова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2011. – Вип. 85. – С. 227-231.
5. Rivers W.M. The Psychologist and the Foreign Language Teacher/ W.M. Rivers. Chicago, 1964. – P. 162.

MIRSKI ANDRZEJ DR.

Andrzej Frycz Modrzewski
Krakow Academy,
Poland

CROSS-CULTURAL ASPECTS OF THE QUALITY OF LIFE: TOLERANCE, CULTURAL OPENNESS, EMPATHY AND DIALOGUE

I will argue in this contribution that the cultural openness and empathy are the proper ways for crossing the borders between people, nations and cultures and thus for diminishing the probability of war and violent struggles and thus for diminishing the human suffering. As the theoretical tools will be used the concept of cultural universalism in cognitive-developmental psychology and Bakhtin's semiotic theory of culture. I would like to find how develops empathy among children in the process of education, in what extend school teaches tolerance and cultural openness and what kind of universal values we can find among polish students and adults in comparison with the Snarey's study. It will give the possibility to describe the cultural climate, in which will be possible to crossing the borders between people in mutual cognitive and emotional understanding, diminishing human suffering and facilitate tolerance, especially in the domain of religion and politics.

Уданій статті стверджуватиметься, що культурна відкритість і співчуття є належними способами для подолання межі між людьми, народами і культурами і, отже, для зменшення ймовірності війн і насильницької боротьби і, у такий спосіб, для зменшення страждань людей. У якості теоретичних інструментів використовуватимуться поняття культурного універсалізму в когнітивно-розвивальній психології, а також семіотична теорія культури Бахтіна. Автор розкриває, як розвивається співчуття серед дітей в процесі навчання, в якій мірі школа вчить терпимості і культурній відкритості, а також - які загальнолюдські цінності можна знайти серед польських студентів і дорослих, що навчаються. Це дасть можливість описати культурний клімат, в який сприятиме перетину кордону між людьми у пізнанні один одного та у пізнавальному й емоційному розумінні, зменшуючи людські страждання і сприяючи толерантності – особливо у сфері релігії і політики.

В данной статье утверждается, что культурная открытость и сочувствие являются необходимыми способами для преодоления границы между людьми, народами и культурами и, следовательно, для уменьшения вероятности войн и насильственной борьбы и, таким образом, для уменьшения страданий людей. В качестве теоретических инструментов будут использоваться понятие культурного универсализма в когнитивно-развивающей психологии, а также семиотическая теория культуры Бахтина. Автор раскрывает, как развивается сочувствие среди детей в процессе обучения, в какой степени школа учит терпимости и культурной открытости, а также - какие общечеловеческие ценности можно найти среди польских студентов и взрослых обучающихся. Это позволит описать культурный климат, в который будет способствовать преодолению границ между людьми в познании друг друга - и в познавательном, и эмоциональном смысле, уменьшая человеческие страдания и способствуя толерантности - особенно в сфере религии и политики.

1. The challenge of XXIth century

XXIth century will be a time of great interaction of nations, of an enormous exchange of people, goods and ideas. At the beginning of XXI most Europeans will be living in the United Europe, which will certainly evolve into the great multicultural and multinational society. The basic condition for effective, creative and secure life in such a society is a high level of tolerance, cultural openness, empathy and dialog.

Tolerance is a disposition to be indulgent towards those whos opinion and costumes are different. Cultural openness is a disposition to be not only tolerant, but also to take an active and lively interest in other cultures. Empathy means the experience of understanding and the emotional and intellectual sharing of another person's situations, thinking of feelings. Dialog means the ability to share ideas, thoughts, feelings with another people, to understand another's point of view and to reach the common and rational opinions.

Opposite to tolerance, cultural openness, empathy and dialog are intolerance, cultural isolation, lack of empathy and lack of dialog. Intolerance, still very dangers in the domain of religion and politics, stems from the incapacity to look upon oneself and one's ideas from another point of view, from another perspective. Intolerance is characteristic for social attitudes described by the notion of fundamentalism. There are two kinds of fundamentalism: national and the religious. It seems that the basic mental and spiritual error, illusion committed by

religious and national leaders was by believing that by exterminating other cultures and religions and other nations one contributes to the greatness, development and happiness of one's own nation and culture. Cultural closeness is a lack of interest of another cultures, ideas and custom. The consequence of cultural isolation are nationalism and xenophobia. It often leads to believe in one's absolute uniqueness and specialness and prevents them from recognising the similarities between people and cultures and deprives from cultural richness, which is so beneficial for civilisation. The most interesting and valuable works in art and literature were created in meeting cultures places. The lack of empathy produces interpersonal coldness and cruelty, the lack of dialog is the way to isolation, fanaticism and dogmatism. Intolerance, cultural isolation, lack of empathy and dialog are the main causes of individual, social and cultural suffering.

2. The causes of suffering

Suffering has an internal and external character. The internal character of suffering it is a state of mind. Internal suffering is manifested by words and non-verbal communications (mimics, gesture). The external character of suffering is a situation of man, which is seen objectively by other people as very difficult. These situations like poverty, loneliness, disease, death of a loved one etc. are easy to recognise. However, external suffering does not always cause internal suffering (for instance somebody, who is happy even being poor or ill) and it is also possible internal suffering without any observed reasons. Suffering has also internal and external causes. Internal causes are thoughts (cognitive causes) and behaviour (behavioural causes) of individual person. Cognitive causes of suffering are, according to cognitive approach, false attributional styles, learned helplessness, errors in thinking, Behavioural causes are mistakes, false decisions, heavy drinking, eating too much, driving too fast and so on. Everybody should prevent his own internal causes of suffering. However, it is possible to help people in this prevention. Cognitive causes of suffering could be removed by psychotherapy, behavioural causes by teaching the proper diet, healthy style of living, avoiding risky situations. Even more important in prevention are external causes of suffering. In the past they were mostly caused by environmental and natural factors like fire, flood, hunger. Nowadays is mostly inflicted on human beings by other human beings (by a deliberate or accidental action or deliberate or accidental neglect). There are has three basic external causes of suffering biological, psychological, social, cultural and spiritual. Biological causes of suffering are hunger, diseases, epidemics etc. Social causes of suffering are hurtful and ineffective relationships unemployment, stress in work and family life social barriers, alienation, bad interpersonal climate, inhuman relations loneliness, miscommunication, lack of mutual understanding and love between people. Cultural causes of suffering are intolerance, oppressive law, customs or educational

systems, emptiness and lack of sense and goals.

The consequences of biological causes is biological suffering, psychological causes - psychological suffering, social causes - social suffering, cultural causes - cultural suffering, spiritual cause - spiritual suffering. All of them could be aggravated by internal causes - thoughts and behaviour. Probably is not possible to prevent any suffering, which seems to belong to the intrinsic and non-reducible features of the human condition. But external causes of suffering could be diminished. Nowadays, the most important question is how to diminish social and cultural suffering. Tolerance, cultural openness, empathy and dialog could play an important role in diminishing human suffering as the way to mutual understanding and crossing the borders between people.

3. The importance of tolerance and cultural openness

Humanity throughout its long history was developing in more or less isolated from each other regions of our globe. This led to development of various differing from each other cultures, languages, religions, spiritual and material traditions. In the modern world, due to the technical developments of various forms of quick communication and material transportation the isolation is no longer possible. Various cultures come into contact and interactions: will it bring hostilities, wars and suffering or peaceful coexistence?. The answer depends among others on the degree of mutual tolerance of differentness. But just passive tolerance is not enough. As shows our history uniformity in the long perspective is not possible. It stifles the human creative energies for which the change of structure, the change of landscape serves as an indispensable stimulus. The variety is not only a function of spatial position. Also at the same place we observe existence of various cultural forms and structures developed in different periods of time. The lack of uniformity along the axis of time is particularly conspicuous in the world of artistic creativity, in the world of fashion and even to some extent in science. The rise and fall of interest in certain fields of research, the change of prevailing paradigms, the rise and fall of certain styles of artistic expression all lead to development of this variety. This perpetual change may that variety, differentness is value is a value for human development. Such considerations may lead one to the principle of positive tolerance (Hubert, 1993). Positive tolerance means that other cultures, religions, traditions are not just tolerated as an unpleasant fact of life. Positive means that the other is treated as a permanent feature of the landscape as its permanent embellishment and not just a passing discord in ones world. We may call such an attitude also a principle of "active tolerance". Perceiving the fact of being different as a value we do not only tolerate the otherness but we actually help it to stay such. Positive tolerance must therefore devise ways to keep the cultural, religious and other kinds of pluralism alive. Below we shall discuss some of these ways - the ways which the characteristics and properties of the positive tolerance

could make practicable and accessible to millions. Here are these other features of the positive tolerance. If the otherness is a value it can be appreciated, or it can come into existence, only when two, or more, different systems (like different religions) interact with each other (if they exist totally apart then its value - the charm of novelty, of differentness, of something mysterious can neither be perceived nor appreciated. A beautiful example of actual realisation of such an active, purposeful interaction was given to us by John Paul II in Assisi where representatives of all major world's religions prayed at the same time - and in the same place - in common cause: world's peace.

4. Empathy

In the development of social communication some abilities are critical, especially the ability to see things from the other person's perspective and emotional responses to another person's circumstances, acts and feelings. Thus empathy has attracted much interest in the domain of social communication. The idea of empathy was created by Hume and Smith XVIII century, (in which empathy meant the sharing of an emotion by two persons) and was developed in XIX century by Lipps, German aesthetic, for whom the empathy (*Einfühlung*) meant the observer's tendency to identify with the object observed. Nowadays empathy means the experience of understanding and the emotional and intellectual sharing of another person's situations, thinking of feelings. Empathy can reduce many of the barriers to effective communication between people. Empathy is also particularly potent in motivating the individual to forsake self-interests and come to another person's aid. Empathy also provides the motivation to become involved in social and political projects aimed at relieving the suffering of entire class of people or groups. Empathy has been defined over the years in many ways, most of which reduce to two basic categories: empathy as cognitive awareness of another person's inner states (thoughts, feelings, perceptions, intentions) and empathy as an affective response to others. The first is called cognitive empathy, second emotional empathy. Cognitive empathy is more rational and voluntary, emotional empathy is largely involuntary and irrational. Both cognitive and emotional empathy develops through the path of stages - emotional empathy develops first as more basic form of empathy. There is a substantial relationship between the ability to experience empathy and willingness to engage in prosocial behaviours - the more empathic people are, they more likely act prosocially. An understanding of the perspective of others is critical for helpful and altruistic behaviours. Theoretically both cognitive and emotional empathy should develop with age. However very often the development of empathy stops or even declines with age. It could be connected with the way of teaching at school, which sometimes is boring, suppresses imagination and puts more emphasis on

competition than co-operation. The aim of my investigations is to find how empathy develop during the school age. Between people there are three types of borders and, accordingly three types of way to cross them, three types of empathy. There are biological borders and biological empathy, social borders and social empathy and cultural borders and cultural empathy. Especially cultural empathy could be very helpful in overcoming intolerance in the domain of religion and politics. Kalliopuska (1995) postulates that empathy should be seen as a natural form of personal development, which begins at an early age and continues late in childhood, adolescence and adulthood.

5. Dialogue

In the process of development it is very important to develop own ideas, thoughts (first person position), to understand other points of view (role taking, taking second person position) and to search for objective and rational solutions (third person position).

First person position (identity) It is a position of one's personal view. First person position develops through levels according to the social and cultural development. First there is personal level. It contains self consciousness, personality, internal integrity, clear understanding of one's goals, priorities, interests and needs. Second there is the social level. It contains the identification with social environment. The social level also develops: identification with family, with group, with organisation, with state. Third level is a cultural level. It contains the identification with cultural environment. The social level also develops through identification with family culture, group culture, regional culture and multination culture. For instance, for Europeans and Americans it is the western civilisation, which derives from Europe. Fourth level is a spiritual level. It is an identification with religion and belief and develops through stages described, for instance, in Fowler's or Oser's theories of development of religion. In the Piagetean terms for the first person position is responsible the process of assimilation - adjustment of experiences from the external world to inner cognitive structures.

Second person position (role taking). It is a capacity of taking part of others. First is the interpersonal level. It contains tolerance, openness and empathy toward another person. Second comes social level. It means tolerance, openness and empathy toward another family, group, organisation or state. This capacity is extremely important in business, politics and social activity. Cultural level means the tolerance, openness and empathy towards culture of another people, families, groups, nations and multination culture. Spiritual level means the tolerance, openness and empathy towards other religion and beliefs of other people, families, groups, nations, civilisations. Nowadays, the second position is extremely important and will become even more important in the future. Jeremy Rifkin

claims, that in post-industrial, informative society interpersonal. Intimate relations, community participation and global responsibility will become more and more important. Mead, Selman, Kohlberg and Snarey claim, that only through capacity of taking another person perspective is possible further intellectual and moral growth. In the Piagetian terms for the first person position is responsible the process of accommodation (adjustment of inner cognitive structures to external world, especially to cognitive structures of others).

3. Third person position (objectivisation). It is a capacity to see things from the independent, objective perspective. Each individual is understood as being influenced by personal point of view, by points of others and also by the larger system of which he or she is a part. It contains the function of reality (how it is objectively) and function of axiology (how objectively should be). First level of objectivisation is interpersonal level (how to solve interpersonal conflicts objectively and fairly. Second level is social level (how to achieve common social goals, how serve the society in the best way). Third level is cultural level, focused on taking part in common cultural activity, on sharing common and universal ideas and search for beauty, truth and good. Fourth level is spiritual level - search for universal beliefs and spirituality.

Objectivisation is extremely important in case of conflicts, clash of interests, clash of civilisation. It requires detachment, decentralisation, knowledge and wisdom. During the conflict with another person it is important not only to see and understand personal interests, goals and feelings of other persons but also to be aware of objective, external condition, for instance the standpoint of law and justice. The same is in the case of clash of nations, cultures and civilisations. For this objective position, there is an urgent need for effective and objective international law and international organisations which could help to find just and objective solution. Of course, there is a danger of false objectivisation, when somebody claims, that only his personal point of view is objective and just. False objectivisation could be created also by families, groups, nations and cultures, when they presume, that only their point of view is the only objective and just one. Therefor the development of third position is difficult and requires a lot of self discipline, self detachment and considerable social and cultural experience. The proper objectivisation (third person position) could develop only after reaching empathy and understanding of other people, groups or cultures. In the Piagetian terms for the third person position is responsible the process of equilibration (equilibrium of inner and external structures and experiences).

According to Piaget and his followers (Haan) development of man is the gradual progression from assimilation to accommodation and to equilibration. Therefore development is also the gradual progression from first person position to second person position to third person position. Ideas, conclusion, thoughts

reached by the process of objectivisation become treated by individual as his or her own (identification), thus again becoming one person position, but on the higher level. We can see it on the following scheme: First person (personal level) - dialogue - second person (understanding) - third person (objectivisation) - identification - first person (higher level - social) - dialogue - second person (higher level) - third person (objectivisation - higher level) - identification - first person position (and so on).

6. Diversity and borders. Bakhtin's semiotic theory of culture

It is an interdisciplinary theory concerning many disciplines of humanities, applied in pedagogy by Lech Witkowski. This theory is connected with a new vision of culture in terms of the problem of borders. The most important is the idea of openness to the "other", openness towards the border. Bakhtin stated it radically "the sphere of culture has now internal territory: all is situated at the borders". Thus, any culture cannot survive in isolation from thoughts and emotions coming from other cultures. Also authentic individual self-knowledge is possible only with the mediation and reference to fully respected and understood and shared co-presence of others.

Openness to the "other" is the basic condition for vitality both the individual and culture. It is connected with Bakhtin's ideas of opening education towards cultural polyphony based on receptivity, cultural openness, the social decomposition of the uniformity of religious, political, or ideological authorities and the decentralisation of the verbal - ideological world, in resistance against way of institutionalising everyday life (thus also the idea of emancipatory function of carnival in culture). It seems that in these processes human empathy could be very helpful.

Education of "frontier people" ("inter-denominational people")

There can be two kinds of organised, encouraged interaction among different denominations. One as described above - and actually practised many times by John Paul II - : parallel performing of some liturgical sequence by representatives of many different religions at the same time and in the same place - and usually in the same cause.

There is also another possibility : education of a certain number of people - on a fully voluntary basis - who know how to practice in more than one religion or in more than one spiritual tradition. (This could be done either parallelly or successively i.e. different practice in different periods of one's life. It seems that especially this latter form of ecumenism could be very efficient in combating the phenomenon of "axiological fatigue" (lassitude, getting too used to) which in religious and spiritual, in general, matters can be especially disastrous (with people only physically present in churches and other religious congregations). In a similar way we could think about cultural education of "border" people. A

“border” man would be versatile in more than one language, could be creative and effective while living in more than one nations, culture or society. Some professions give more chances to be border people - for instance artists or scientists. United Europe, the great multicultural and multinational society, will give the chance to become border people to common inhabitants, but condition for this will be high level of tolerance, cultural openness, empathy and dialog.

7. Universalism and the search for universals

Nowadays, there is tendency to look for universal aspects of human social behaviour, for universal moral values and norms, those which transcend national cultures and traits. Kohlberg stated it radically: “All individuals in all cultures use the same thirty basic moral categories, concepts, or principles, and all individuals in all cultures go through the same order or sequence of stage development, though they vary in rate and terminal point of development”. Snarey (1985) derived five empirical assumptions from Kohlberg’s claim for the cross-cultural universality of moral development. In a critical review of Kohlbergian cross-cultural research he examined 45 studies which have been completed in 27 cultural areas. In 81% of survey noticed progressive development of moral reasoning with age.

The highest stages of moral development are the postconventional stages. First postconventional stage is focused on social contract, utility, individual rights. It is connected with awareness that people hold a variety of values and opinions, that many values and rules should be upheld because they are the social contract but some nonrelative values and rights like life and liberty must be upheld in any society regardless of majority opinion. Second postconventional stage is focused on universal ethical principles. Particular laws or social agreements are usually valid because they rest on such principles; when laws violate these principles, one acts in accordance with the principles. There are universal principles of justice, equality of human rights and respect to the dignity for human beings as individual persons. The reason for doing right is the belief, as a rational person, in the validity of universal moral principles and a sense of personal commitment to them.

Reaching and maintaining the minimum level of necessary divergence.

As mentioned above one of the important duties of positive ecumenism is to help the different liturgical prescriptions to stay different. This could mean a necessity of accepting that the dogmas with which these different prescriptions are connected are left as they are(-even if epistemologically there may be conflicts and contradictions among them-) as the supporters of differentness. This would be maintaining the level of necessary divergence between different religions and/or spiritual traditions. Having secured the continuing existence of diversity or liturgical prescriptions the next rational step to make would be to try keep the remaining epistemological divergences and contradictions as small as possible. For this end it seems that ecumenical movements and ecumenical councils should

try to remove from religions which they try to harmonise - the “unconnected” dogmas. (As not connected to any liturgical prescriptions and to any actual practice).

This would be reaching and maintaining the level of minimum. necessary divergence.

8. Empathy as the way of diminishing the human suffering

In contemporary psychology and philosophy empathy is seen as a multifaceted and multidimensional phenomenon which can influence people thinking, feelings, attitudes and behaviour. Empathy is a very important phenomenon in different interpersonal, social and cultural relations. Still today we can observe that these relationships become more and more inhumane. People seem to grumble about the lack of close relationships with others. Some authors stress that empathy is associated with a wide variety of altruistic behaviours (Hoffman, 1981, Williams, 1989), promotes co-operative and pro-social behaviour and plays an important role in bonding and in transmitting socially relevant information. Empathetic individuals are far better in a variety of interpersonal relations, whether professional, familiar or with friends. Therefore, empathy is very important in social and cultural context of everyday life. Some of the major functions of empathy are to make the start to co-operation easier and to transmit socially and culturally relevant information. Empathy is a source of connection between people that leads to a positive mode of relating to others. Hoffman (1981) points out that empathy is closely related to most moral principles, moral judgement and reasoning. Thus empathy could enhance the moral development and to lead to higher stages of moral reasoning, according to Kohlberg's theory, to social accord and system maintenance (fulfilling the actual duties, upholding the law, contributing to society, a group, or institution) to social contract, utility, individual rights (being aware that people hold a variety of values and opinions, some of them are the social contract, some like life and liberty must be upheld in any society) and to universal ethical principles (following self-chosen ethical universal principles of justice, equality of human rights and respect to the dignity for human beings as individual persons). Therefore, by promoting prosocial behaviour, empathy gives hope to create better and more just social and cultural world, to diminish social and cultural suffering. Empathy also prevent or diminishes individual psychological suffering. It protects people against depressive mood, low self - esteem, and other depressive symptoms, and, above all, against the feeling of loneliness. Loneliness is experiences not only when there is lack of human relations but also when these relations are abundant but unsatisfactory. It may provoke anxiety, neuroticism and even disturbances in learning and working activity. Empathy also is the best protection against burnout syndrome. The higher the empathy level is, the lower is the level of suffering. These reasons are sufficient to postulate empathy training in schools and for adults.

Appendix: Empirical research

Method

The investigation is based on empirical research in Polish primary schools. The sample contains 2440 subjects, 1200 girls and 1200 boys. (The final aim is to gather 4000 subjects). Subjects represent all grades, from 1-st to 8th. There are 31 pupils in grade 1, 427 in grade 2, 579 in grade 3, 557 in grade 4, 232 in grade 5, 51 in grade 6, 43 in grade 7 and 520 in grade 8. It means subjects are from the age 7 to 15 years old. They are from schools in the big city Kraków, in towns like Zakopane, Nowy S'cz, Tarnów, Alwernia, Chrzanów, Bochnia, Olkusz, Dębica etc. and in villages in Southern Poland. I used two empathy tests: test Feshbach and created by me test Mirski, cognitive tests (adopted Hornemann-Longeot test) and personality test (Sibyl Eysenck).

The aim of this investigations is to:

1. to measure the development of empathy with age in the transversal data
2. to measure the interrelation between empathy and cognition and personality.

Gd - grade of school, from 1-st to 8-th, Sex - sex of pupils 1- boy, 2 - girl
 Live - place of living 1- big city, 2 - small town, 3 - village, Sc - school scores
 Operat. intellig. test: OL-logic, OP-probability, OC - combin., OT-total score
 Sybil Eysenck Inventory: EL-lying, EE-extroversion, EN-scale of neurotism
 Test Feshbach: 1C-cognitive empathy, 1E-emotional empathy, 1T-empathy total
 Test Mirski: 2C - cognitive empathy, 2E-emotional empathy, 2T-empathy total

Tab. 1. All.

	Gd	Sex	Live	Age	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	ET	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	4,42	1,5	2,16	11,0	3,97	2,57	2,25	1,89	6,7	8,59	30,5	25	19,9	21,2	41	28,9	34,1	63
Med.	4	1,5	2	10,5	4	3	2	2	7	8	32	25	20	21	42	29	35	64
Mode	3	2	2	10	4	4	2	2	8	8	32	26	20	23	37	27	36	67
St.Dv	2,15	0,50	0,72	1,96	0,84	1,29	1,22	1,26	2,75	5,1	8,04	10	13,1	10	19	8,44	8,4	14,6
Minm	1	1	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	-32	-14	-25	2	4	2
Max	8	2	3	16	6	4	5	11	12	38	54	50	72	62	103	71	75	143

Tab 2. Grade 1

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,71	1,58	1,48	0,45	3,52	13	24,7	22,3	31,3	20,6	51,6	31,5	34,5	67,7
Med.	3	1	1	0	3	13	24	24	31	21	50	32	33	67
Mode	3	1	1	0	2	11	24	25	28	16	47	32	28	67
St.Dv	0,86	1,06	1,15	1,02	2,62	4,33	7,56	5,69	11,5	7,74	14,5	8,64	7,19	11,2
Min	3	0	0	0	0	1	13	10	13	1	14	15	24	44
Max	5	4	4	4	12	22	42	34	63	35	98	46	51	87

Tab 3. Grade 2

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	4,13	2,63	1,87	1,71	6,19	10,1	30	26,4	22,2	19,8	41,8	28,7	31,7	59,9
Med.	4	3	2	2	6	10	30	26	22	21	43	29	34	63
Mode	5	4	2	3	6	10	32	26	20	22	43	31	36	73
St.Dv	0,83	1,25	1,14	1,3	2,5	4,7	6,4	10,2	12,2	10,1	18,2	9,43	10,4	18,6
Min	1	0	0	0	0	0	12	2	-16	-3	-15	5	4	10
Max	6	4	4	11	12	22	54	48	72	48	103	54	58	107

Tab 4. Grade 3

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,99	2,25	1,95	1,61	5,81	9,01	28	23,1	21,7	22,1	43,7	30,8	35,1	66,1
Med.	4	2	2	2	5	8	30	24	23	22	45	31	35	66
Mode	4	1	2	2	5	8	32	18	24	24	40	27	36	67
St.Dv	0,81	1,24	1,14	1,20	2,55	5,18	8,29	10,4	12,5	9,7	17,7	8,3	7,82	13,5
Min	2	0	0	0	0	0	0	0	-30	-10	-25	10	6	25
Max	5,5	4	4	4	12	22	49	50	62	50	99	61	60	120

Tab. 5. Grade 4

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,92	2,46	2,23	2,02	6,70	8,98	31,1	25	18,2	21,1	39,2	28,3	33,5	61,8
Med.	4	3	2	2	7	8	32	24	19	21	41	28	34	63
Mode	4	4	2	2	7	10	36	20	18	19	40	27	37	67
St.Dv	0,9	1,33	1,22	1,2	2,57	5,09	7,5	9,77	13,9	10,2	20,3	8,2	8,25	14,2
Min	0	0	0	0	0	0	2	2	-32	-7	-24	9	10	20
Max	6	4	4	4	12	24	49	48	62	62	99	54	55	104

Tab. 6. Grade 5

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	4,01	2,41	2,32	1,99	6,69	7,92	32,8	27,5	20,6	20,7	41,1	28,1	33,9	61,5
Med.	4	2	2	2	7	8	32	28	20	20	41	27	34	61
Mode	4	4	2	2	8	2	32	30	10	10	47	32	30	60
St.Dv	0,81	1,32	1,14	1,33	2,81	5,11	6,67	10	13,3	9,64	19,6	7,97	7,27	12,6
Min	2	0	0	0	0	0	12	2	-13	-14	-22	10	7	2
Max	6	4	4	4	12	22	48	48	58	47	89	50	55	103

Tab. 6. Grade 5

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	4,01	2,41	2,32	1,99	6,69	7,92	32,8	27,5	20,6	20,7	41,1	28,1	33,9	61,5
Med.	4	2	2	2	7	8	32	28	20	20	41	27	34	61
Mode	4	4	2	2	8	2	32	30	10	10	47	32	30	60
St.Dv	0,81	1,32	1,14	1,33	2,81	5,11	6,67	10	13,3	9,64	19,6	7,97	7,27	12,6
Min	2	0	0	0	0	0	12	2	-13	-14	-22	10	7	2
Max	6	4	4	4	12	22	48	48	58	47	89	50	55	103

Tab. 7. Grade 6

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,66	2,86	2,43	2,43	7,72	3,16	16,1	15,5	15,6	17,8	33,4	25,4	30,8	56,2
Med.	4	3	2	3	8	3	17	16	15	19	34	24	32	55
Mode	4	4	2	3	10	1	18	21	18	30	35	22	32	48
St.Dv	0,88	1,18	0,98	1,20	2,34	2,27	3,52	4,9	9,8	9,81	16,5	7,37	5,25	10,9
Min	2	0	0	0	3	0	9	4	-10	-6	-7	2	19	31
Max	5	4	4	4	11	9	22	24	40	34	68	44	41	73

Tab.8. Grade 7

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,98	3,30	3,26	1,16	7,72	8,63	32,2	24,6	15,9	20	36	24,9	35	64,8
Med.	4	4	4	1	8	8	34	24	14	18	35	27	37	67
Mode	3	4	4	1	9	8	36	24	8	12	18	10	43	67
St.Dv	0,80	0,99	1,07	0,92	2,11	3,93	6,07	8,83	11,2	12,1	20,5	11,8	10,3	18,4
Min	3	1	1	0	2	2	17	4	0	0	6	8	8	20
Max	5	4	4	3	11	18	44	44	43	51	91	48	53	96

Tab. 9. Grade 8

	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E	2T
Mean	3,92	3,05	2,8	2,26	8,1	6,87	33,8	26,2	17,6	22,2	39,5	29,2	36,2	64,3
Med.	4	4	3	2	9	6	34	26	18	22	41	28	36	64
Mode	4	4	4	3	10	4	30	30	18	23	42	35	35	57
St.Dv	0,8	1,2	1,21	1,18	2,7	4,7	7,82	9,35	12,9	10	18,8	9,94	7,27	12,4
Min	1,4	0	0	0	0	0	4	4	-31	-8	-25	11	15	16
Max	5,5	4	5	4	12	38	48	50	63	54	97	83	75	143

Tab. 10

Grades	1C	1E	1T	2C	2E	2T
1	31,3	20,6	51,6	31,5	34,5	67,7
2	22,2	19,8	41,8	28,7	31,7	59,9
3	21,7	22,1	43,7	30,8	35,1	66,1
4	18,2	21,1	39,2	28,3	33,5	61,8
5	20,6	20,7	41,1	28,1	33,9	61,5
6	15,6	17,8	33,4	25,4	30,8	56,2
7	15,9	20	36	24,9	35	64,8
8	17,6	22,2	39,5	29,2	36,2	64,3

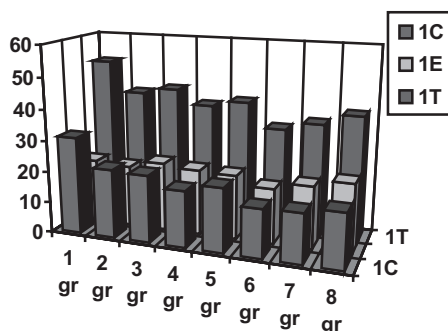


Figure 1. Test Fesbach. The growth of empathy (cognitive - first row, emotional - second row, and total - third row).

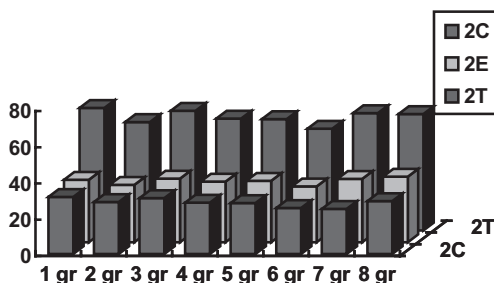


Figure 2. Test Mirski. The growth of empathy (cognitive - first row, emotional - second row, and total - third row).

Results of both tests of empathy shows that empathy increases from first until 6th grade where achieves maximum and decreases later.

Tab. 11. Correlations

	Gd	Sex	Live	Age	Sc	OL	OP	OC	OT	EL	EE	EN	1C	1E	1T	2C	2E
Gd	1																
Sex	-0,01	1															
Live	0,11	-0,01	1														
Age	0,96	-0,02	0,13	1													
Sc	-0,06	0,23	-0,02	-0,05	1												
OL	0,19	0,04	0,01	0,18	0,29	1											
OP	0,29	-0,03	0,07	0,28	0,21	0,35	1										
OC	0,18	0,07	0,08	0,17	0,33	0,26	0,27	1									
OT	0,30	0,03	0,07	0,29	0,38	0,75	0,73	0,69	1								
EL	-0,23	0,11	-0,11	-0,22	-0,05	-0,11	-0,14	-0,17	-0,20	1							
EE	0,20	-0,05	0,02	0,21	0,07	0,07	0,08	0,09	0,11	0,04	1						
EN	0,04	0,11	0,08	0,05	-0,04	0,01	-0,01	-0,02	-0,01	-0,17	0,15	1					
EmC1	0,14	0,14	-0,05	0,14	0,16	0,11	0,08	0,08	0,13	0,11	0,11	-0,10	1				
EmE1	-0,04	0,33	-0,03	-0,04	0,17	0,06	0,06	0,04	0,07	0,05	0,00	0,19	0,35	1			
em1	0,08	0,28	-0,05	0,08	0,20	0,11	0,09	0,07	0,12	0,10	0,08	0,03	0,86	0,76	1		
EmC2	0,04	0,10	-0,07	0,03	0,15	0,08	0,09	0,09	0,11	0,01	0,11	0,02	0,41	0,32	0,45	1	
EmE2	-0,12	0,08	0,03	-0,11	0,10	0,02	0,05	0,05	0,05	-0,01	-0,01	0,13	0,10	0,27	0,21	0,27	1
em2	-0,03	0,09	-0,01	-0,02	0,12	0,05	0,07	0,10	0,09	0,03	0,04	0,10	0,21	0,27	0,29	0,49	0,84

Conclusions:

The results shows positive correlation between empathy and being girl, very small positive correlation between empathy and living in bigger town, positive correlation between empathy (especially cognitive) and operational intelligence (especially logic), small positive correlation between empathy (especially cognitive) and extroversion, negative correlation between cognitive empathy and neurotism and positive correlation between emotional empathy and neurotism, positive correlation between empathy (both cognitive and emotional) and school scores.

Results of both tests of empathy shows that empathy increases from first untill 6th grade where achieves maximum and decreases later. It could be possible that our school system suppress somehow further growth of empathy, possibly because of putting much more emphasis on competition and often boring work rather than on co-operation and play.

References:

1. Afronfreed, J., & Pascal, V. (1966). Altruism, empathy, and the conditioning of positive affect. University of Pennsylvania.
2. Barnett, M.A., King L.M., Howard J. A. (1980). Empathy in young children: relation to parent's empathy, affection, and emphasis on the feelings of others, »Developmental Psychology» 1980, 3.
3. Haan, N., Weiss, R., Johnson, V. (1982). The role pf logic in moral reasoning and development. Developmental Psychology: 18.
4. Hoffman M.L. (1982). Adolescent morality in developmental perspective. In: Adelson, J. Handbook of Adolescent Psychology. New York: John Willey,

5. Hoffman M.L. (1982). Development of prosocial motivation; empathy and guilt. *The Development of Prosocial Behavior*, Academic Press Inc.
6. Hoffman M.L. (1983). Empathy, guilt and social cognition. In: *The Relationship Between Social and Cognitive Development* Willis F. Overton (ed.). Temple University. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.
7. Hubert, J. (1993). Towards a positive universalism. *Dialogue and Humanism, The Universalist Quarterly*, 1.
8. Humphrey, G. (1922). The conditioned reflex and the elementary social reaction. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1922, 17.
9. Kalliopuska M. (1992). Empathy - The Way to Humanity. Brockerscliffe Wittonle Wear Durham: Pentland Press Ltd.
10. Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. W: E. Maccoby (ed.), *The development of sex differences*. Stanford Univ. Press.
11. Kohlberg, L. (1980). The meaning and measurement of moral development. Worcester, Mass.: Clark University Press.
12. Lipps, Th. (1903). Einfühlung, Innere Nachnehmung und Organempfindungen, *Archiv für die Gesamte Psychologie* 1903, vol. 1.
13. Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago press.
14. Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York, Harcourt.
15. Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York.
16. Rifkin, J. (1981). *Entropy. A New World View*. Bantam Books.
17. Scotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. In: L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol 4. New York.
18. Selman, R. (1980) *The growth of interpersonal understanding*. New York.

МИХАЙЛОВА Н.О.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ
КОХАН О.М.,
старший викладач,
Національний університет
харчових технологій,
м. Київ

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються особливості розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів-філологів у професійній сфері спілкування на практичних заняттях з англійської мови при вивченні теми «Педагогічна практика в школі». Описаним основним об'єктом дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ключові слова: іншомовна компетенція, спілкування, професійна сфера спілкування.

В статье рассматриваются особенности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-филологов в профессиональной сфере общения на практических занятиях по английскому языку при изучении темы «Педагогическая практика в школе». Описанным основным объектом исследования в области преподавания иностранных языков в высшем техническом учебном заведении есть иноязычная коммуникативная компетентность, которая рассматривается как структурный элемент профессиональной компетентности будущего специалиста. Ключевые слова: иноязычная компетенция, общения, профессиональная сфера общения.

The article deals with the development of university students' foreign language communicative competence at language departments in the sphere of professional communication at the lessons of German Practice while studying the subject "School Practice". It is described the main matters of research during the foreign language studying in Technical Higher Educational establishments and they are foreign language competence that is overviewed as structural element of professional competence of future specialist.

Key words: foreign language competence, communication, professional sphere of communication.

Вступ. Процес модернізації системи української освіти в умовах інтенсивного розвитку соціально-економічних відношень в суспільстві передбачає актуалізацію проблем підвищення якості вищої освіти, що передбачає не тільки об'єм знань за фахом, але й здатність майбутніх випускників до їх творчого застосування у реалізації завдань фахового спрямування, спроможність здійснювати іншомовне спілкування з фахівцями з інших країн, а також виконувати професійну діяльність в умовах іншомовного середовища.

Постановка завдання. Аналіз досліджень та публікацій. Проблема формування іншомовних навичок у студентів немовних спеціальностей, зокрема, тих, що навчаються у вищих технічних навчальних закладах, завжди привертала увагу дослідників. Ще десятиліття тому оптимальною відповіддю на питання: «Чого навчати студентів на заняттях з іноземної мови?» - було читання та переклад загальнонаукової та фахової літератури. Однак з розвитком потреб суспільства змінювались акценти практичного викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі, і нагальною потребою стало формування іншомовної комунікативної компетентності (Т. Аванесова, А. Астадур'ян, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, О. Григоренко, М. Євдокімова, В. Зикова, О. Іскандарова, Е. Комарова, Т. Кускова, Н. Кучеренко, Т. Лопатухіна, Т. Лучкіна, Ю. Маслова, Р. Мільруд, А. Самсонова, О. Фадейкіна, Л. Фішкова, Л. Халяпіна, І. Цатурова, М. Шишлота ін.).

Проте, незважаючи на виражену тенденцію до професіоналізації викладання іноземної мови у вищому немовному навчальному закладі, його навчання здійснюється фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Як зауважує В. Тенішева, у більшості досліджень професійна іншомовна комунікативна компетенція студента виступає, перш за все, як здатність здійснювати комунікативну мовленнєву поведінку згідно із задачами гіпотетичних ситуацій іншомовного спілкування, у навчанні

відтворюється переважно зовнішня, знакова подібність, а не цілісний зміст професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови. Як наслідок, задача формування у студента вищого немовного навчального закладу такої професійної компетентності, в структуру якої була б органічно інтегрована іншомовна компонента, залишається нерозв'язаною.

Поряд з цим, соціально-економічна ситуація сьогодення розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, яка може здійснюватися не тільки через окремі випадки спілкування із зарубіжними колегами та партнерами, але й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства. У такому зв'язку необхідно спрямовувати навчальну діяльність студентів на формування здібностей реалізації професійної діяльності та маніфестації її результатів засобами іноземної мови, тобто формування іншомовної професійної компетентності.

Що стосується термінологічної визначеності того, що саме необхідно формувати у студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з дисципліни "Іноземна мова", то тут спостерігається певна різноманітність визначень, а саме: "іншомовна комунікативна компетентність", "іншомовна професійна комунікативна компетентність", "професійна іншомовна комунікативна компетентність", "професійна іншомовна компетентність", "іншомовна професійна компетентність" тощо, що не сприяє розвитку єдиної педагогічної концепції.

Результати. У загальній стратегії навчання іноземних мов на мовному факультеті вищого закладу освіти передбачена вимога щодо розвитку іншомовної комунікативної компетенції в професійній сфері спілкування. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають основні напрямки професійної підготовки вчителів іноземних мов, що передбачає досягнення студентами мовного факультету високого рівня іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері спілкування. Програма підготовки студентів мовних факультетів з іноземної мови передбачає досягнення студентами у визначеній сфері спілкування рівня досвідченого користувача. Мовленнєва компетенція студентів повинна відповідати таким вимогам: ефективно та гнучко користуватися мовою з професійними цілями; чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми, демонструючи свідоме володіння граматичними структурами.

Розширення тематики спілкування передбачає проведення ретельного відбору автентичних матеріалів, що містять соціокультурні та соціолінгвістичні елементи, які відображають тематику професійно спрямованої сфери спілкування. Опрацювання оригінальних текстів науково-методичного характеру також вимагає високого рівня мовної компетенції студентів.

Вихід українських підприємств та організацій на міжнародний ринок,

а також виникнення та поширення нових сучасних засобів усної та писемної комунікації зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які б практично володіли навичками та вміннями іншомовного професійного спілкування іноземною мовою і були готові до співпраці зі своїми партнерами за кордоном. У зв'язку з цим все більшого значення набувають проблеми подальшого вдосконалення методики навчання усному мовленню іноземною мовою за обраним фахом та підвищення рівня володіння випускниками немовних вузів іноземною мовою у професійній сфері спілкування. Провідним напрямком в оволодінні іноземною мовою студентами немовних вищих навчальних закладів є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, яка б дозволяла користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності [2]. Згідно з освітньо-професійною програмою підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра (2002) різних напрямків провідною настановою в оволодінні іноземною мовою студентів ВНЗ є “формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній та письмових формах” [4]. Іншими словами, майбутні фахівці повинні володіти навичками та вміннями як писемною, так і усною іншомовними комунікаціями як важливими аспектами професійної діяльності.

Значення іноземної мови в сфері економіки збільшується також у зв'язку з реорганізацією системи зовнішньоекономічної діяльності підприємств, зі створення спільних колективів фахівців та науковців, обміном науково-технічної документації тощо. Для цього потрібно мати в своєму розпорядженні висококваліфікованих спеціалістів, здатних не лише читати спеціальну літературу, але й спілкуватися іноземною мовою. Майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцеві, який:

- вміє думати самостійно та вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати знання, отримані в процесі навчання;
- володіє критичним та творчим мисленням (сформованим в процесі навчання);
- володіє багатим словниковим запасом, який базується на вмінні застосовувати його адекватно до ситуації, глибокому знанні вивченого матеріалу з можливістю і бажанням його використання;
- вміє здобувати нові знання, тобто здатний до самоосвіти [2 :109-110].

Сучасний фахівець немовного профілю має вивчати можливості закордонних партнерів, їх роботу, досягнення з метою впровадження кращих результатів у свою роботу; за допомогою технічних засобів зв'язку, безпосереднього спілкування підтримувати ділові контакти, вести ділову бесіду із закордонними партнерами, в тому числі й однією з іноземних мов [1М]; добирати літературні джерела, при необхідності використовувати загальнонаукові

та специфічні методи збирання первинної інформації, застосовуючи наукові методи обробки інформації.

Для значного підвищення ефективності занять з іноземної мови необхідно використовувати такі його форми, які забезпечують оволодіння іноземною мовою студентами немовних ВНЗ. Завданням курсу “Ділова іноземна мова” (мова професійного спілкування) є поглиблення знань особливостей усного та писемного ділового мовлення, оволодіння мовленнєвими моделями і набором необхідного вокабуляру, а також розвиток навичок усного спілкування та роботи з галузевою науковою літературою і діловою документацією. Для розвитку усного ділового мовлення пропонуються професійні рольові ігри, монологічні висловлювання та діалоги з визначеною тематикою.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, Програмних вимог, а також вивчення матеріалів Європейського Мовного Портфеля для економістів [1] дали змогу уточнити склад умінь іншомовної усномовленнєвої комунікації, якими має володіти фахівець немовного профілю:

- володіти ІМ як засобом формування і формулювання думок у межах повсякденного спілкування і в області відповідної спеціальності;
- володіти вмінням реалізувати комунікативне завдання і певний комунікативний намір в ситуаціях професійного спілкування;
- розуміти друковані та аудитивні тексти ІМ за фахом;
- давати чітке і логічне розгорнуте чи коротке викладення спеціальної інформації ІМ;
- володіти вміннями обмінюватися думками та висловлюватися продуктивно як за змістом(факти, відомості, думки, докази, тощо), так і за формою(нові комбінації засвоєних одиниць, мінімум готового, завченого) з професійної тематики;
- викладати результати проведеної ним дослідницької чи експериментальної роботи зі спеціальності з використанням наочності або без неї(таблиці, графіки, схеми, малюнки);
- брати участь у науково-практичних конференціях, дискусіях, круглих столах за спеціальністю рідною чи ІМ;
- вміти виступати як із заздалегідь підготовленими повідомленнями, так і говорити експромтом, без спеціальної попередньої підготовки чи обдумування;
- вміти аргументувати, переконувати та мотивувати свої мовленнєві дії;
- володіти вміннями працювати з довідковою літературою, з літературою за фахом, а також цитувати першоджерела адекватно до ситуації;
- вміти докладно і чітко описати та презентувати широкий спектр навчальних та фахових питань підкреслюючи ідеї та пояснюючи їх

важливими прикладами;

- вміти детально презентувати основні положення певних професійних питань вживаючи доцільну термінологію;
- володіти вміннями розгортати систему доказів з актуальних навчальних та професійних питань, виділяти важливі моменти і підкріплювати твердження доречною детальною інформацією;
- розуміти основну інформацію лекцій, бесід, доповідей, презентації, дискусій на навчальні та професійні теми на нормативній мові у нормальному темпі, а також більшість трансльованих аудіо матеріалів на нормативній мові у сферах суспільного, професійного та навчального характеру, визначити ставлення мовця і зміст інформації[1:54-55] та інші.

Іншомовна комунікативна компетенція — це сукупність навичок, умінь та знань, яка дозволяє навчатися, працювати і спілкуватися в багатонаціональному суспільстві і досягати у рівноправному діалозі взаєморозуміння та взаємодії з представниками інших культур. Дана компетенція реалізується насамперед через розвиток навичок та умінь в основних видах мовленнєвої діяльності, що охоплюють рецепцію, продукцію, інтеракцію та медіацію, і реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. Вони формуються, розвиваються й удосконалюються у межах як повсякденних, так і професійно зорієнтованих ситуацій[5:10].

Це свідчить про те, що від сьогоденішнього випускника вищої школи вимагають практичного володіння ІМ, яке дозволяє реалізувати такі аспекти професійної діяльності як своєчасне ознайомлення з новими технологіями, відкриттями і тенденціями в розвитку науки і техніки. Таким чином, проаналізувавши сучасні вимоги до професійної підготовки фахівця немовного профілю, зазначимо, що лише за умов дотримання цих критеріїв формування у випускників немовних ВНЗ системного підходу до аналізу ситуацій зростатиме їх конкурентоспроможність на ринку праці як у межах нашої країни, так і за кордоном.

Для подолання бар'єру між реальною ситуацією викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі та навичками й уміньми, необхідними для сучасного фахівця під час виконання професійних завдань в умовах іншомовного середовища, вважаємо за доцільне впровадження концепції іншомовної професійної компетентності, яка ґрунтується на наступних засадах:

1) навчальна діяльність студентів у вищому технічному навчальному закладі повинна бути спрямована на формування професійної компетентності у певній галузі, отже дисципліни, що входять до навчального плану підготовки фахівців, повинні бути спрямовані на досягнення основної мети навчан-

ня - професійної компетентності; отже дисципліна “Іноземна мова”, як будь-яка інша дисципліна гуманітарного блоку повинна мати на меті розвиток складових професійної компетентності майбутнього фахівця;

2) іншомовна професійна компетентність є утворенням, відповідним до професійної компетентності фахівця, яка реалізується в умовах іншомовного середовища засобами іноземної мови, отже метою навчання та навчальної діяльності студентів повинні стати, з одного боку, розвиток професійної компетентності у єдності усіх її складових, а з іншого - проекція здобутого утворення у площину іншомовного середовища;

3) якщо іншомовна комунікативна компетентність фахівця реалізується у спілкуванні з носієм іншомовної культури, то іншомовна професійна компетентність реалізується під час створення професійно значущого продукту засобами іноземної мови або в іншомовному середовищі;

4) оскільки одним із засобів формування професійної компетентності та комунікативної компетентності як її складової є спілкування, то контекстне викладання дисципліни “Іноземна мова” на діяльнісних, мотиваційних, ситуативно-обумовлених засадах з використанням професійно зорієнтованого змісту та спрямованого на створення професійно обумовленого інформаційного продукту може стати одним із засобів формування іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця.

Висновки. Основним об’єктом дослідження в галузі викладання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі є іншомовна комунікативна компетентність, яка розглядається як структурний елемент професійної компетентності майбутнього фахівця. Тенденція до професіоналізації викладання іноземних мов загалом реалізується у формуванні навичок спілкування за професійною тематикою, однак такий підхід, як свідчать дослідження та практика, не дозволяє вирішувати задачу формування умінь та навичок, необхідних студентові для здійснення завдань професійного змісту з використанням засобів іноземної мови. Тому формування іншомовної професійної компетентності, яке передбачає “накладання” іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань, вбачається як підхід, у межах якого викладання дисципліни “Іноземна мова” у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця, не формально, а змістовно буде спрямовано на досягнення загальної мети навчання студента у вищому технічному навчальному закладі - формування його професійної компетентності.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективним напрямом наукових досліджень іншомовної професійної компетентності може стати розробка дидактичної моделі її формування у студентів вищих технічних навчальних закладів з урахуванням можливостей інформаційних освітніх технологій.

Список використаних джерел:

1. Європейський Мовний Порфель для економістів (Проект) / Укладачі С.Ю. Ніколаєва, Н.В. Ягельська. - К.: Ленвіт, 2004. - 56с.
2. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов н/Д.: Феникс, 2003 — 288с.
3. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. - М.: "НВИ" - "Тезаурус", 1998. - 62с.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра. - Міністерство освіти і науки України. - К., 2002. - 51с.
5. Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten. - Goethe-Institut. - Kiew, 2006. - 88s.

МИХАСЮК К.В.,
викладач, завідувач навчально-
виробничою практикою,
Державний вищий навчальний заклад
«Рівненський коледж
економіки та бізнесу»,
м. Рівне

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проведений аналіз практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей та обґрунтовані основні методи комплексного підходу для формування професійної компетентності студентами у процесі практичного навчання.

Ключові слова: компетентність, практична підготовка, робітнича професія, практичні навички.

В статье проведен анализ практической подготовки студентов колледжа экономических специальностей и обоснованы основные методы комплексного подхода для формирования профессиональной компетентности студентами в процессе практического обучения.

Ключевые слова: компетентность, практическая подготовка, рабочая профессия, практические навыки.

The practical training of the college students of economics was analyzed at this article. The base techniques of integrated approach to professional competence of students during practical training was reasonable.

Key words: competence, practical training, professional occupation, practical skills.

Актуальність проблеми. Сучасний стан розвитку економічної освіти характеризується новими підходами до її модернізації, реформування і перегляду організаційно-педагогічних форм підготовки сучасних фахівців, формування професійної компетентності під час навчання, в тому числі під час практичної підготовки.

Однією із основних складових фахової підготовки студентів у вищому навчальному закладі є практична підготовка. Вона органічно входить у чітку систему фахової підготовки впродовж усього періоду навчання. Це викликано різними аспектами доступного доведення інформації до студентів з метою якісного її засвоєння. Тому система реформування методичних прийомів організації навчального процесу в сучасних умовах є актуальною і вкрай необхідною з огляду на раціональне вирішення проблеми впровадження прогресивних форм та методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми активізації практичної підготовки студентів та впровадження прогресивних форм і методів навчання, неперервної освіти, пошуку раціональних схем побудови планів навчального процесу знайшли своє відображення в працях вчених І. Бендери, Т.Іщенко, В.Козакова, Ю.Нагірного, М.Солдатенка, А.Сон, В.Тюриної, О.Філатова, Д.Чернилевського, М.Чобітко та ін.

Мета статті. Основною метою даної статті є аналіз формування професійної компетентності у процесі практичної підготовки студентів коледжу економічних спеціальностей :

- 5.03050801 «Фінанси та кредит»;
- 5.03050901 «Бухгалтерський облік»;
- 5.03051001 «Товарознавство та комерційна діяльність».

Аналіз наукових досліджень з організації навчального процесу у коледжах показує наявність невивчених до кінця технологій, педагогічних прийомів практичного навчання. Тому виникла необхідність у висвітленні організації проведення практик студентів коледжів економічного профілю для формування та розвитку в них професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, оволодіння сучасними методами і формами організації праці, а також виховання потреби систематичного поповнення своїх знань і творчого їх застосування в процесі практичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Практика - це одна з форм виробничого навчання студентів. Їй відводиться найважливіша роль в зближенні теоретичної підготовки з практичною діяльністю, в становленні фахівців, що мають не тільки знання, але й професійне уміння, початковий досвід [1].

Певний рівень професіоналізму особистості фахівця відображається в понятті «компетентність». Для набуття професіоналізму звичайно необхідні відповідні здібності, бажання, готовність оволодівати майбутньою про-

фесією, удосконалювати власну майстерність. Дослідники проблеми наголошують, що професіоналізм не обмежується лише характеристиками висококваліфікованої праці, він є особливим світоглядом людини, а необхідною його складовою виступає професійна компетентність.

Поняття «компетентний» у [2, с. 874] трактується як «той, який має достатні знання в який-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий» та «який має певні повноваження; повноправний, повновладний».

Науковці розглядають поняття «компетентність» як синонім поняттю «професіоналізм» або як його складову. Відомий дослідник Е. Зеєр зазначає, що компетентність людини визначають його знання, вміння та досвід. Здатність мобілізувати ці знання, вміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації і характеризує компетенцію професійно успішної особистості [2, с. 49].

На думку А. Маркової, компетентність - це єдність психічних якостей, психічного стану, які дають можливість діяти самостійно та відповідально, оволодіння людиною навичками та вміннями виконання трудових функцій. Вона вважає також, що поняття «компетентність» певної особи вужче, аніж професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не може бути компетентною у вирішенні професійних питань [5, с. 112].

У [3, с.287] професійну компетентність подано як «оволодіння особистості необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів і свідомості».

З наведеного вище, **професійну компетентність** можна визначити як знання, вміння та досвід, а також здатність особи мобілізувати ці знання, вміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації.

Враховуючи потреби сьогодення, слід відзначити, що одним з головних завдань практичної підготовки є не лише формування професійних навичок студентів, а й формування професійної компетентності студентів економічного профілю. Практична підготовка студентів Рівненського коледжу економіки та бізнесу є невід'ємною частиною процесу підготовки фахівців, передбаченого навчальним планом спеціальності. Метою практики є закріплення теоретичних знань, отриманих в процесі навчання, оволодіння студентами сучасними методами, формами організації, знаряддями праці в галузі їх майбутньої спеціальності. В коледжі розроблено «Положення про проведення практики студентів РКЕБ» (на основі «Положення про проведення практики студентів ВНЗ України» №93 від 08.04.93р.), яке регламентує організацію практичної підготовки студентів закладу. Зміст та послідовність практики визначається наскрізною програмою – основним навчально-методичним документом практики. Опрацьовані та розглянуті на засіданнях предметних циклових комісій

наскрізні програми кожної із спеціальностей є основою для розробки робочих навчальних програм практики.

Предметні циклові комісії відповідно до нормативної бази на основі основних документів щодо проведення практики розробляють методичні рекомендації та методичні розробки занять, наскрізні задачі, посібники, довідники тощо, що сприяють підвищенню ефективності навчально-виробничого процесу, покращення успішності студентів, більш якісного відпрацювання фахових навиків під час проведення практики.

Практична підготовка студентів коледжу включає три види практик:

- навчальну;
- виробничу (технологічну);
- переддипломну.

Завданням навчальної практики є ознайомлення студентів із специфікою майбутньої спеціальності, закріплення у студентів теоретичних знань з фахових предметів. Навчальна практика за всіма спеціальностями проводиться на базі навчального закладу з використанням провідних спеціалізованих підприємств, бюджетних установ, які є лідерами в своїй галузі виробництва Рівненщини і повністю, належним чином, забезпечують відпрацювання завдань, навичок, умінь згідно програми практики для відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Так, навчальну практику студенти спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність» починають в навчальному магазині коледжу – це навчальна кімната, яка обладнана сучасними зразками товарів продовольчої і непродовольчої групи, комп'ютерною технікою, рекламними матеріалами, касовими апаратами. З метою ознайомлення з виробничими процесами, що відбуваються в указаній галузі в подальшому студенти вдосконалюють свої навички на сучасних торговельно-збутових підприємствах.

Навчальна практика студентів спеціальностей «Бухгалтерський облік» і «Фінанси та кредит» починається з занять на базі основних фінансових бюджетних установ м. Рівне, метою яких є ознайомлення з організацією та функцією їх роботи. Проведення навчальної практики для даних спеціальностей супроводжується розв'язанням наскрізної задачі, яка складається з окремих модулів і відпрацьовується в комплексі: в навчальних лабораторіях, комп'ютерних центрах, фінансових установах тощо. Дані завдання виконуються під керівництвом завідувача навчально-виробничою практикою, викладачів-керівників практики, провідних фахівців в сфері облікової та фінансово-економічної діяльності.

Студенти всіх спеціальностей під час проходження навчальної практики всебічно підходять до вирішення поставлених завдань, підвищують ефективність практичної підготовки за рахунок їх фахового розв'язання, ознайомлю-

ються з нормативно-правовою базою, яка необхідна для роботи підприємства, закладу тощо, навчаються створювати та вести документацію, регламентувати свій процес навчання та відпрацювання професійних навичок.

Метою виробничої (технологічної) практики є ознайомлення студентів безпосередньо на підприємствах з виробничим процесом та придбання первинного професійного досвіду. Тому виробнича практика в Рівненському коледжі економіки та бізнесу завжди розпочинається з ознайомленням студентів із структурою основних баз практики. При виборі баз практики визначаються сучасні підприємства будь-якої форми власності, які застосовують передові форми і методи організації виробничої діяльності, мають високий рівень планово-економічної діяльності, впроваджують прогресивні технології виробництва. З базами практики завчасно заключаються договори. Студентам також надається можливість (за погодженням з адміністрацією коледжу) самостійно підбирати бази практики і прогнозувати їх для подальшого використання та працевлаштування. Перед направленням на виробничу практику студенти знайомляться з робочою програмою практики, орієнтовним планом її виконання, формою і порядком ведення звітної документації. Зі студентами проводиться інструктаж з техніки безпеки під час проходження практики як у навчальному закладі (вступний), так і на базі практики (первинний).

Керівництво виробничою практикою здійснюється комплексно: керівниками практики призначаються висококваліфіковані спеціалісти з вищою освітою та досвідом роботи згідно відповідних нормативних актів як від коледжу, так і від підприємства– бази практики. Вони здійснюють контроль та аналіз діяльності студентів-практикантів, надають консультативну допомогу, оцінюють роботу.

Після закінчення виробничої практики студенти подають всю необхідну документацію щодо проходження практики, характеристику від бази практики про якість відпрацювання та засвоєння ними програмних завдань.

Переддипломна практика студентів є завершальним етапом навчання. Для забезпечення наступності виробничого навчання, кращої адаптації майбутніх спеціалістів на місцях їх праці переддипломна практика студентів коледжу, як правило, проходить на місцях проведення виробничої практики та місцях майбутнього працевлаштування випускників.

Переддипломна практика є однією з найважливіших форм підготовки спеціалістів економічного профілю, а також загальним підсумком підготовки до державних іспитів. При наявності вільних місць студенти можуть бути зараховані на штатні посади, якщо робота відповідає вимогам програми практики.

Мета переддипломної практики полягає в оволодінні студентами сучасними ринковими методами і формами організації управління підприємством; набуття професійних вмінь і навичок. Студенти коледжу до початку практики

одержують направлення, методичні матеріали та консультації до оформлення всіх необхідних документів. Після закінчення термінів переддипломної практики студенти звітують про виконання програми практики. Формою звітності студента за переддипломну практику є подання письмового звіту, підписаного і оціненого безпосередньо керівником бази практики. Письмовий звіт подається на рецензування керівнику переддипломної практики від коледжу.

Загальний підсумок проходження переддипломної практики проводиться відповідно до вимог Положення з обов'язковим системним аналізом досягнень та недоліків роботи студентів-практикантів та окресленням шляхів підвищення ефективності навчально-виробничого процесу.

Рівненський коледж економіки та бізнесу – один з небагатьох в області, який отримав ліцензію на провадження діяльності, пов'язаної з одержанням професійної освіти з робітничих професій. Тому, за результатами проходження практики студентам економічних спеціальностей надають відповідну категорію (розряд) кваліфікованого робітника за професією:

- 4121 «Контрорський офісний службовець (бухгалтерія)» (для спеціальності «Бухгалтерський облік»);
- 4212 «Касир (в банку)» (для спеціальності «Фінанси та кредит»);
- 4211 «Контролер-касир» (для спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність»);
- 5220 «Продавець продовольчих товарів» (для спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність»);
- 5220 «Продавець непродовольчих товарів» (для спеціальності «Товарознавство та комерційна діяльність»).

Практична підготовка в закладі крокує в ногу з науково-технічним прогресом. В коледжі використовують деякі форми, напрацювання дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології та передові ідеї у сфері інтернет-спілкування. Циклові комісії слідкують за новинками у сфері комунікаційного спілкування, за розвитком соціальних мереж і вивчають можливість та розробляють документальний супровід щодо впровадження даних передових технологій у навчально-виробничий процес.

Висновки. Як свідчать подані матеріали, практична підготовка – це механізм, який забезпечує як загальний, так і спеціальний розвиток людини, де відбувається нарощування потенційних можливостей, стабілізація професійних навиків. При цьому розвиток функцій стає визначальним разом із показниками життєвого досвіду і професійної майстерності.

Досвід з проведення навчальної, виробничої та переддипломної практик студентів економічних спеціальностей в Рівненському коледжі економіки та бізнесу з наданням їм робітничих професій може бути рекомендований для впровадження в інших вищих навчальних закладах економічного профілю.

1. Список використаних джерел:

1. Введення до спеціальності: навч. посіб. / [І. Д. Примак, Л. А. Козак, О.І. Примак та ін.] ; за ред. Примака І. Д., Примака О. І. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э.Э. Сыманюк - М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. -216 с.
3. Каджаспарова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Каджаспарова, А.Ю.Каджаспаров. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 176 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А. Козаков. – К. : Высшая школа. – 1990. – 497 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма // А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 308 с.
6. Педагогічні технології: наука – практиці навчально-методичний щорічник / [І.О. Кульчицька, С.О. Сисоева, Я.В. Цехмістер та ін.] ; за ред. С.О. Сисоевої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
7. Науково-методичні матеріали / [Іщенко Т.Д., Кравченко С.М., Демешкант М.А. та ін.] ; за ред. С.М. Кравченка. – К. : Аграрна наука, 2006. – 35 с.
8. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (наказ Міносвіти від 08.04.1993 № 93, державна реєстрація: від 30.04.1993 № 35) / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського // Вища освіта в Україні нормативно-правове регулювання – К. : Форум, 2003.
9. Солдатенко М.М. Умови індивідуалізації процесу навчання студентів в системі безперервної освіти / Солдатенко М.М. // Мат-ли конф. – Вінниця, 1994. – С. 73-75.
10. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. - М. : Знание, 1996. - 108 с.
11. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе. Учебное издание / Д.В.Чернилевский, О.К.Филатов – М. : Экспедитор, 1996. – 228 с.
12. Чобітко М.Г. Особистісно орієнтована взаємодія «студент-викладач» у рамках навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Розвиток інноваційних процесів у навчально-виховних закладах: Збірник наукових праць / Чобітко М.Г. // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків : Стиль-Издат. 2003.– 176 с. – С. 165-175.

НАГОРНА Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
кафедра педагогіки
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова,
м. Одеса

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні аспекти організації професійної підготовки фахівців класичного університету. Виявлено ступінь розробленості проблеми активних методів навчання у класичному університеті. Узагальнено систему активних методів навчання і розглянуто умови її ефективної реалізації у професійній підготовці класичного університету.

Ключові слова: студенти класичного університету, активні методи навчання, навчально-пізнавальна діяльність, творчий потенціал.

В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты организации профессиональной подготовки студентов классического университета. Выявлена степень разработки проблемы активных методов обучения в классическом университете. Обобщена система активных методов обучения и рассмотрены условия ее эффективной реализации в профессиональной подготовке специалистов классического университета.

Ключевые слова: студенты классического университета, активные методы обучения, учебно-познавательная деятельность, творческий потенциал.

In the article the psychological and pedagogical aspects of the organization of professional training of classic university. The degree of the development of the problem of active methods of training in the classic universit. The system of active methods of training is generalized and conditions

for its effective realization in the professional training of classic university

Key words: *student of classic university, active methods of training, training and cognitive activity, creative potential.*

Поступова інтеграція України до визнаних авторитетних міжнародних структур висуває жорсткі вимоги до вищої школи по підготовці кадрів високої компетенції в області новітніх напрямків науки, техніки і технологій. Виходячи з беззаперечності того факту, що ефективність професійної підготовки сучасного спеціаліста залежить від якості його загально-професійної підготовки, актуальним стає формування у нього розуміння системності і цілісності законів, явищ, процесів, принципів тощо. Для формування сучасного спеціаліста потрібно не тільки значно підвищити престиж професій, але, у першу чергу, забезпечити якісну зміну підготовки кадрів, орієнтуючи її на сучасні досягнення науки і техніки, поглиблене вивчення базових дисциплін, розвиток творчих і організаційних навичок майбутніх фахівців. Така підготовка можлива лише у тому випадку, коли процес навчання базуватиметься на використанні сучасних форм та методів навчання, здатних створювати всі умови для забезпечення продуктивного навчання майбутніх фахівців.

Доцільно зупинитися на розкритті питань щодо сучасної ролі **активного навчання** в професійній підготовці фахівців, з урахуванням основних дидактичних принципів, що, безсумнівно, дозволяє формувати майбутнього фахівця як творчу, активну, інтелектуально розвинену особистість.

Варто зазначити, що аналіз процесу навчання і досвід практичної роботи дозволили нам виявити протиріччя між:

- рівнем розвитку науково-технічного прогресу і традиційною системою вищої освіти;
- вимогами суспільства до рівня професійної підготовки фахівців і можливостями ВНЗ щодо її здійснення;
- необхідністю обов'язкової практичної підготовки майбутніх фахівців і недостатньою їхньою забезпеченістю ефективними методичними і технічними засобами реалізації поставленої задачі.

Проведений огляд методичної літератури показав, що до нинішнього часу недостатньо проведено спеціальних досліджень, які б дозволили розробити систему реалізації дидактичних принципів і методів активного навчання в професійній підготовці спеціалістів класичного університету. Крім того, необхідність вирішення протиріччя з одного боку між високим рівнем вимог до організації навчально-пізнавальної діяльності, і, з іншого боку, недостатньою розробленістю теоретичних основ і практичної організації їх навчальної діяльності й обумовило вибір теми даної статті.

Мета дослідження полягає в тому, щоб з урахуванням вимог, запропонованих Державним освітнім стандартом вищої освіти і задач реформування вищої освіти, теоретично обґрунтувати систему дидактичних принципів і продуктивних методів активного навчання в професійній підготовці фахівців класичного університету.

Об'єктом даної статті є процес професійної підготовки фахівців класичного університету, **предметом** – педагогічні умови реалізації дидактичних принципів і методів активного навчання фахівців класичного університету.

Слід зазначити, що на різних етапах історичного розвитку педагогіки як науки дидактичні принципи викликали суперечки у колах дидактів. У цих суперечках ставилося питання про їхнє співвідношення з цілями освіти у різні історичні епохи. Принципи навчання виникли у педагогічній науці з часів Я. А. Коменського. Далі вони розвивалися педагогами-класиками І. Г. Песталоцці, І. Гербартом, К. Д. Ушинським, П. Ф. Каптеревим. Кожний з них вніс певний вклад у розробку й обґрунтування принципів навчання. Так, дослідженням принципів навчання у дидактику займалися М. М. Скаткін, М. А. Данилов, Ю. К. Бабанський, А. Я. Кудрявцев, М. І. Махмутов та інші.

Сучасна психодидактика у своїй практиці користується наступними основними принципами: принцип діалектичного методу пізнання; принцип діяльнісного підходу у навчанні; принцип розвиваючого навчання; принцип творчого розвитку; принцип предметної діяльності; принцип єдності індивідуальних і групових форм навчальної діяльності; принцип морального розвитку [1].

У сучасній дидактиці затвердився погляд на метод навчання як на джерело передачі знань і способів діяльності. Здійснення наявного внутрішнього діалектичного зв'язку між знаннями і діяльністю обумовлює адекватність педагогічних результатів поставленій меті. А саме на взаємозв'язку методів навчання з цілями навчально-виховного процесу і їхнє застосування як засіб виховання. Методи навчання одержали висвітлення у багатьох педагогічних працях. Методологічний аспект цієї проблеми розкритий у працях Ю. К. Бабанського, М. А. Данилова, Л. В. Занкова, Б. П. Єсіпова, К. Д. Ушинського та ін. Дослідження сутності методів навчання знаходиться в глибокому зв'язку з загальною теорією навчання, зокрема з такими напрямками в педагогіці, як принципи навчання (Ю. К. Бабанський, Б. П. Єсіпов, М. А. Данилов), проблемне навчання (А. Я. Кудрявцев, І. Я. Лернер).

Термін «метод навчання» зустрічається постійно у дидактичній літературі, ним широко користуються педагоги у практиці навчання. Тим часом дотепер продовжують співіснувати різні визначення цього поняття. Це говорить про різні наукові підходи до вивчення сутності методів навчання і прагнення авторів описати метод навчання через один або кілька істотних ознак. У той

же час суперечливість суджень про природу методів свідчить про складнощі розглянутого явища і нерозв'язаність проблеми методів навчання.

Таким чином, поняття методу навчання є досить складним. Однак, незважаючи на різні визначення, що даються цьому поняттю окремими дидактами, можна відзначити і щось загальне, що зближає їхні точки зору.

Більшість авторів схильні вважати метод навчання способом організації навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається [2]. Проблема активних методів навчання розвивалася історично, у зв'язку з соціальними умовами, запитами практики і рівнем розвитку педагогічної науки. У теорії навчання вона є однією з найбільш дискусійних. Аналіз різних теоретичних підходів до опису різноманіття активних методів навчання розкрив об'єктивні труднощі у їхній класифікації і разом з тим дозволив знайти певні досягнення, що дозволяють привести їх синтетичний опис з позиції цілісного підходу до навчання.

Застосування у навчальному процесі системи активних методів навчання покликано забезпечити рішення таких проблем, як навчання слухачів самостійному поглибленню власних знань і застосування останніх у конкретних умовах, орієнтація слухачів на творчий добір, аналіз і систематизацію матеріалу, що проробляється, ефективну підготовку до майбутньої професійної діяльності та ін. [3].

Завданням продуктивної освіти є розвиток не тільки самих слухачів, але і змісту їх освіти, що пов'язується в ході активної діяльності цих слухачів.

Головна особливість подібного навчання – створення слухачами особистісної освітньої продукції (інтелектуальних відкриттів). Виходячи з цього, об'єктивно виникає необхідність розгляду питання реалізації продуктивних методів навчання для слухачів класичного університету для підвищення рівня їхнього творчого потенціалу [3].

Досягнення найвищої творчої діяльності слухачів при навчанні предметам, що викладаються можливо лише на основі розробки такої навчальної моделі процесу наукового пізнання, що містить послідовний каскад проблем, що ускладнюються. Нами були виявлені умови створення проблемних ситуацій при навчанні.

У цьому контексті слід зазначити, що індивідуальна творчість слухача не є самодостатньою. Щоб бути включеним у культурно-історичний процес, слухач вчиться розуміти і почувати своє місце в ньому, формулювати свій власний погляд на досягнення людської діяльності на основі вивчення культурно-історичних аналогів – наукових знань і культурних цінностей у їхньому зіставленні з власними судженнями і результатами пізнавальної діяльності.

Методи активного навчання – одна з деяких можливостей значно підвищити ефективність освітнього стандарту у класичному університеті. Актуальність практичного освоєння методів активного навчання базується на

необхідності переходу у самі короткі терміни на новий якісний рівень викладання, що відповідає європейським стандартам, вимогам Болонської конвенції. Процеси практичного освоєння методів активного навчання можуть і повинні виступити як додатковий каталізатор на шляху просування національної системи освіти у євроінтеграційному напрямку.

Активні методи навчання містять у собі будь які способи, прийоми, інструменти розробки, проведення й удосконалювання процесу навчання чому-небудь, що відповідають наступним вимогам:

- пріоритет характеристик, запитів, особливостей слухачів у розробці й організації процесу навчання;
- співробітництво слухачів і викладача у плануванні і реалізації всіх етапів процесу навчання;
- активна, творча, ініціативна участь слухача в процесі одержання необхідного ним результату навчання;
- максимальна наближеність результатів навчання до сфери практичної діяльності слухачів; придатність результатів до практичного впровадження, розвитку й удосконалюванню після закінчення навчання.

Перелічимо основні особливості методів активного навчання:

- забезпечення «вимушеної» активізації діяльності слухачів, навіть поза залежністю від їх суб'єктивного бажання брати участь у процесі навчання;
- забезпечення підвищеного ступеня мотивації й емоційності;
- забезпечення прямих і зворотних зв'язків по взаємодії слухача з викладачем або при рольовому колективному навчанні – одного з одним [3].

Виходячи з цього, навчальна діяльність у класичному університеті повинна розглядатися не стільки як репродуктивна, відтворююча, скільки як продуктивна, творча, у ході якої слухач сам створює й освоює нові професійні знання й способи їхнього одержання. Предметом цієї діяльності повинні служити не об'єкти й знання про них, а досвід суб'єкта, переутворений у навчанні по лінії доповнення його новими знаннями й уміннями, а знання при цьому виступають засобами зміни досвіду суб'єкта. Досвід слухача у цьому випадку виступає як знання про об'єкти дійсності, дії і операції їхнього перетворення при рішенні різних предметних і професійних завдань.

На основі вищесказаного визначимо основні вимоги до вибору оптимального сполучення таких методів навчання:

- необхідність врахування головних завдань навчання, які реалізуються на даному етапі заняття й виявлення тих методів, які найбільш ефективно ці завдання вирішують;

- необхідність врахування специфіки змісту даного матеріалу;
- врахування індивідуальних здібностей слухачів і ступеня їхньої підготовки.

Вибору методів передують конкретизація змісту навчального матеріалу, поділ його на логічно завершені фрагменти, визначення пріоритетних форм навчальної роботи, які будуть використані при вивченні кожного з фрагментів навчального матеріалу. Визначальне значення при виборі сполучень методів мають цілі й завдання навчання.

Оптимальне проведення навчального процесу передбачає комплексне застосування методів і засобів навчання, шляхом їхнього раціонального сполучення.

Таким чином, застосування системи активних методів навчання, розробленої і такої, що постійно вдосконалюється, у залежності від особливостей конкретних навчальних ситуацій, цільових аудиторій є одним із ключових елементів у реалізації ідеї безперервного навчання, управління нагромадженням і розвитком навичок і знань індивідів для активної самореалізації.

Досвід викладання предметів на кафедрі педагогіки показує, що наближення навчального пізнання до наукового з метою розвитку творчих здібностей слухачів можливо лише на основі спеціальної організації на заняттях умовної науково-пізнавальної діяльності і її елементів. Іншими словами, наближення навчального пізнання до наукового можливо на основі імітації науково-пізнавальних ситуацій, що могли або повинні були бути в базисній науці і техніці. Це дозволяє наблизити навчальну творчу діяльність слухачів до тих умов і ситуацій, з якими вони можуть зустрітися у своїй майбутній професійній діяльності.

Таким чином, основними принципами організації продуктивної освіти вважаємо:

- зміст освіти – в розширенні його власного досвіду, що забезпечує його як особистісний, так і загальнокультурний ріст;
- головна відмінна риса продуктивної освіти – створення нового для слухача (і викладача) освітнього продукту: ідеї, питання, правила;
- навчання носить супровідний характер, тобто викладач забезпечує діяльність слухача по розвитку і зіставленню його особистісного освітнього результату з культурними аналогами.

Отже, досягнення найвищої творчої діяльності слухачів можливо лише на основі розробки такої навчальної моделі процесу наукового пізнання, що містить послідовний каскад усіх проблем, що ускладнюються, які об'єднані єдиним концептуальним понятійним апаратом.. Уміло підібраний каскад проблемних ситуацій і самостійне їх вирішення слухачами дозволяє не тільки наблизити навчальне пізнання до наукового, але і досягти високопродуктив-

ної як розумової, так і предметної діяльності слухачів з метою розвитку їхніх творчих здібностей.

Слід зазначити, що при розгляді процесу наукового пізнання як єдиного цілого, у ньому виділяють два аспекти: емпіричний і теоретичний. На емпіричному рівні здійснюється нагромадження і первинне осмислювання досвідчених фактів, що випливають зі спостереження й експерименту. Теоретичний рівень знань припускає пояснення певного класу об'єктів і явищ природи, розкриття їхнього внутрішнього зв'язку на основі понятійного концептуального апарата науки, проникнення у сутність фізичних об'єктів і явищ.

Розглядаючи емпіричне і теоретичне як функціонально обумовлені й об'єктивно необхідні аспекти процесу навчання як єдиного цілого, можна сформулювати основну методологічну роль навчального експерименту в процесі викладання дисциплін у класичному університеті. Вона полягає у забезпеченні функціонального взаємозв'язку концептуального понятійного апарата слухачів з емпіричним базисом дисциплін.

По-перше, навчальний експеримент служить для слухачів джерелом суб'єктивно нових емпіричних фактів, що служать вихідним елементом в їхній інтерпретації на основі концептуального змісту, що, в решті решт, сприяє розвитку і становленню їх теоретичного знання. По-друге, навчальний експеримент є необхідним чинником у формуванні понятійного концептуального апарата слухачів і ідеалізованих об'єктів теоретичного знання, на основі якого здійснюється генерація і відтворення суб'єктивно нового для них знання, не стимульованого безпосередньо емпіричним дослідженням.

Під функціонуючою педагогічною системою експерименту розуміється діяльність викладача спільно зі слухачами, спрямована на підготовку і відтворення експериментальних досліджень фізичних явищ і їхнє застосування на практиці, здійснюване відповідно до загальнодидактичних методів, принципів викладання і цілей навчання. Аналіз наукового і навчального експерименту дозволив зробити висновок про те, що основними компонентами демонстраційного експерименту як педагогічної системи є: об'єкт дослідження, навчальні засоби експериментального дослідження, діяльність викладача, спрямована на підготовку і проведення експерименту, і діяльність слухачів, пов'язана не тільки з придбанням знань, умінь і навичок, але і розвитком їхнього мислення, придбанням досвіду творчої діяльності.

Багаторічний досвід науково-педагогічної роботи на кафедрі педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова показує, що в умовах вищої школи є достатні можливості для розробки і створення нових сучасних педагогічних засобів демонстраційного експерименту, що дозволяє дещо знизити гостроту дефіциту навчального устаткування.

Аналіз наукової і науково-методичної літератури, спостережень за робо-

тою слухачів, досвіду викладання і змін у програмах навчання дозволив дійти наступних **висновків**: аналізуючи педагогічні поняття «принцип навчання», «метод активного навчання» було дано теоретичне обґрунтування місця і ролі продуктивного навчання у процесі навчально-пізнавальної діяльності, а також показано, що досягнення високопродуктивної творчої діяльності слухачів класичного університету можливо на основі організації навчального науково-пізнавального процесу, що включає у себе рішення дослідницьких проблем, які поступово ускладнюються.

Ефективна професійна підготовка фахівців класичного університету можлива лише на основі розробки такої навчальної моделі процесу наукового пізнання, що містить послідовний каскад усіх проблем, що ускладнюються. Оптимально підібраний каскад дослідницьких проблемних ситуацій і самостійне їх вирішення слухачами дозволяє не тільки наблизити навчальне пізнання до наукового, але і досягти високопродуктивної як розумової, так і предметної їх діяльності з метою розвитку творчих здібностей самих студентів.

Основними напрямками подальших досліджень у обраному напрямку можна вважати порівняльний аналіз ефективності активних методів навчання при викладанні професійних дисциплін, вивчення психолого-педагогічних умов підвищення якості засвоєння знань фахівцями класичного університету, при традиційних і інноваційних технологіях викладання спецдисциплін, а також дидактичних особливостей впровадження активних методів навчання задля розвитку креативної складової професійних здібностей спеціалістів класичного університету.

Список використаних джерел:

1. Психодидактика, ее цели и структура / А. Н. Крутский // Образование в Сибири : информ. вестн. – Барнаул, 1994. – № 2. – С. 19–21.
2. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Ягупов В. В. Військова дидактика: Навчальний посібник. – К.: ВЦ Київський університет, 1999. – 400 с.

НЕЧИПОРЕНКО В.В.,

доктор педагогічних наук, доцент,
директор комунального закладу
«Хортицький національний навчально-
реабілітаційний багатопрофільний
центр» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя

СОЦІАЛЬНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано основні аспекти впливу соціальної практики на розвиток професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Викладено сучасний досвід системної організації соціальної практики студентів з чітким та обґрунтованим визначенням на єдиних теоретико-методичних засадах її мети, завдань, різновидів, компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації, контролю та оцінювання результатів.

Ключові слова: соціальна практика, професійна компетентність, соціальна компетентність, студенти педагогічних спеціальностей.

В статье проанализированы основные аспекты влияния социальной практики на развитие профессиональной и социальной компетентности студентов педагогических специальностей. Изложен современный опыт системной организации социальной практики студентов с четким и обоснованным определением на единых теоретико-методических основах ее цели, задач, видов, компонентов, организационных форм, порядка прохождения, координации, контроля и оценки результатов.

Ключевые слова: социальная практика, профессиональная компетентность, социальная компетентность, студенты педагогических специальностей.

The article analyzes the main aspects of the impact of social practice on the development of professional and social competence of pedagogical specialty students. The modern experience of the system

organization of the social practice of the students with clear and reasonable definition on the common theoretical and methodological basis of its purpose, objectives, kinds, components, organizational forms, order of the passage, coordination, monitoring and evaluation of results is presented.

Key words: *social practice, professional competence, social competence, pedagogical specialty students.*

Постановка проблеми. Одним із головних пріоритетів сучасної вищої освіти є підготовка фахівців з чітко визначеним і вимірюваним рівнем професійної та соціальної компетентності. Цей пріоритет відображено в основних документах з питань Болонського процесу, зокрема, в Довіднику користувача європейської кредитно-трансферної системи, затвердженому в Брюсселі 6 лютого 2009 року. Нормативна-правова база Болонського процесу визначає саме компетентнісний підхід пріоритетом сучасної вищої освіти. На цих засадах ґрунтується і новий Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. №1556-VII, в якому під компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (стаття 1). Відповідно до Закону, перелік компетентностей випускника є однією з вимог до освітньої програми, визначених стандартом вищої освіти (стаття 10). Ці нормативні положення орієнтують працівників вищої освіти на широке використання технологічного-методичного арсеналу, що забезпечує розвиток у студентів чітко окреслених компетентностей, які, в свою чергу, повинні мати безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності. В контексті компетентнісного підходу пріоритетним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів, особливо суспільно-гуманітарного профілю, є соціальна практика. Тому цілком зрозуміло, що викладачі вузів і роботодавці високо оцінюють роль соціальної практики студентів у процесі їх фахової підготовки.

Не менш важливим є позитивне ставлення самих студентів до соціальної практики, оскільки вона перед кожною особистістю відкриває широкі можливості для задоволення своїх інтересів, реалізації здібностей, отримання нового життєвого досвіду. Педагоги вищої школи констатують це щоразу, коли студенти занурюються в нову соціальну ситуацію, мобілізуючи всі свої особистісні ресурси. Так, професор Джон Равен у своїй відомій книзі «Компетентність у сучасному суспільстві» наводить результати опитування молодих людей, які закінчили школу 5 років тому і вже отримали перший досвід трудової діяль-

ності. Він зазначає: «Колишні учні, у яких ми брали інтерв'ю, працювали на місцях, де вони включалися в ситуації спілкування, прогнозування, керівництва, координування дій з колегами, проявляли винахідливість і наполегливість, намагалися зрозуміти людей і соціальні ситуації, зорієнтуватися у групових процесах. Молодим людям подобалося, що їх заохочують приймати самостійні рішення і що їх думка враховується. На відміну від набридлої шкільної рутини, вони хотіли самі знаходити рішення в різних складних обставинах. Їм більше подобалося застосовувати на практиці конструктивні види компетентності, ніж постійно працювати над завданнями, які здавалися їм нецікавими і, як вони вважали, не приносили користі для них і для когось іншого» [6, с. 15].

Слова англійського фахівця можна доповнити констатацією того факту, що в процесі соціальної практики молоді люди не лише відчують задоволення від розвитку своєї компетентності, але й починають переосмислювати значення теорії, яка раніше недооцінювалася і вважалася рутинною. Тому актуальним завданням навчання майбутніх педагогів є така організація освітнього процесу, щоб взаємодоповнення теоретичної і практичної підготовки дозволяло студентам усвідомити їх незамінність для професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові аспекти соціальної практики студентської молоді активно досліджуються сучасними вченими. У докторській дисертації Л. Барановської [1] системно досліджено проблему формування соціальної відповідальності студента в соціокультурному освітньому просторі. Науковцем доведено, що для вирішення цієї проблеми доцільно застосовувати стратегію «педагогічне сприяння», яка представлена послідовністю таких дій: 1) критичне осмислення стану педагогічної реальності; 2) вибір альтернативних варіантів її зміни; 3) конкретизація довгострокових освітніх цілей і завдань, формулювання стратегії; 4) розробка стратегічного проекту та механізму його реалізації; 5) контроль і корекція дій; 6) оцінка результатів виконаної роботи. Застосування цієї стратегії дозволяє забезпечити ієрархічний перехід від наявного у студента рівня соціальної відповідальності до потенційно можливого, більш високого.

Проблема організації соціально-педагогічної діяльності студентів для підвищення якості професійної підготовки соціальних педагогів у ВУЗі вирішена в дисертаційному дослідженні Т. Мітічевої [5]. На основі теоретичних та експериментальних досліджень автором доведено, що основою системи організації соціально-педагогічної діяльності є проходження виробничих практик у сучасних умовах соціальної сфери та її проблематики. Практика є системоутворювальним чинником професійної підготовки майбутнього соціального педагога. Будь-який вид практики забезпечує взаємозв'язок між

теоретичними знаннями і практичними вміннями при розв'язанні сучасних соціальних проблем. Найціннішими результатами виробничої практики є: оволодіння майбутніми фахівцями способами професійної соціально-педагогічної діяльності; вдосконалення творчих здібностей спеціаліста; освоєння сучасних методик і технологій професійної діяльності; формування професійної компетентності, суб'єктної позиції, професійно значущих якостей особистості.

У роботі С. Ізбаш [3] системно досліджено значення проектної діяльності як фактора соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету. Автором доведено, що проектна діяльність сприяє створенню атмосфери захоплення, зацікавленості як передумови формування здібностей; створенню можливостей для виявлення студентами активності, самостійності, здатності до творчості, самовираження, що забезпечує адаптацію студентів до конкретних особливостей навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі; формуванню у студентів потреби систематично та наполегливо оволодівати знаннями, вольових і моральних якостей; реалізації індивідуального підходу в процесі навчання і виховання студентів.

Соціальна практика студентів може бути ефективно організована не тільки в рамках позааудиторної роботи, але і в період їх педагогічної практики. Тому доцільно проаналізувати основні сучасні підходи до розвитку професійної та соціальної компетентності студентів у процесі їх педагогічної практики.

О. Баркунова [2] обґрунтувала і довела ефективність моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики. Вченим виділено умови реалізації моделі: психолого-педагогічні (встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами та викладачами; орієнтація педагогічного процесу на формування у майбутніх соціальних педагогів професійної компетентності); організаційні (організація педагогічної практики на базі закладів, які займаються інноваційною діяльністю, різних установ соціальної спрямованості; узагальнення та конкретизація досвіду роботи фахівців); дидактичні (підготовка студентів до практики в рамках навчальних дисциплін; навчання студентів моделюванню педагогічних ситуацій і розв'язанню педагогічних задач; створення навчального забезпечення практики; розробка завдань, плану роботи студента на період практики; моніторинг формування компетенцій); методичні (розробка методичного супроводу студента на період практики: методичні рекомендації, рекомендації по оформленню звітної документації; аналіз досвіду роботи різних закладів; рекомендацій щодо проведення навчальних занять з підготовки студентів до практики; розробка і реалізація продуктивних програм педагогічних практикумів).

Проблема організації педагогічної практики студентів педвузу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів розкрита в роботі О. Коник [4]. Зокрема, автором обґрунтовано принципи організації ефективної педагогічної практики: 1) демократизація: привернення до практики уваги вчителів, адміністрації шкіл; утвердження стосунків рівноправності, співпраці, взаємодопомоги, відповідальності, забезпечення варіативності змісту практики; 2) гуманізація: поворот до особистості студента, подолання відчуження студентського колективу і професорсько-викладацького складу від підпрактики; відхід від орієнтації на усередненого студента, створення умов для розкриття його творчих здібностей; 3) фундаменталізація: встановлення реального зв'язку практики з вивченням теоретичних дисциплін; актуалізація теоретичних знань у період практики; 4) практична спрямованість: посилення уваги до оволодіння професійними практичними вміннями і компетенціями; 5) урахування змін в системі освіти: формування навичок самоосвіти, здатності швидко освоювати нові методичні розробки, орієнтація студентів на інноваційну діяльність.

Проведений аналіз здобутків сучасних наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що соціальна практика насправді є пріоритетним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Соціальна практика позитивно впливає на якість професійної підготовки та соціально-професійної адаптації студентів, на розвиток у них соціальної відповідальності. Причому соціальна практика студентів може бути ефективно організована не тільки в рамках позааудиторної роботи, але і в період їх педагогічної практики.

Проте, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки розроблені лише окремі аспекти проблеми організації соціальної практики студентів педагогічних спеціальностей для розвитку їх професійної та соціальної компетентності. Не вистачає досліджень, в яких ця проблема розглядалася б системно, з урахуванням цілісності процесу соціальної практики студентів і необхідності її ефективного організаційно-методичного забезпечення.

Мета статті: розкрити систему соціальної практики студентів педагогічних спеціальностей для розвитку їх професійної та соціальної компетентності в умовах коледжу Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру.

Виклад основного матеріалу. Соціальна практика стає насправді ефективним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів лише за умови її системної організації, з чітким та обґрунтованим визначенням на єдиних теоретико-методичних засадах її завдань, різновидів, компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації та оцінювання результатів. Саме такий системний підхід до організації соціальної практи-

ки студентів педагогічних спеціальностей впроваджено у коледжі Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя). Завдяки розробці та затвердженню Положення про організацію соціальної практики в коледжі чітко визначено всі компоненти цієї системи, що забезпечує її структурну цілісність і функціональну ефективність.

Системоутворювальним стрижнем соціальної практики є її мета – розвиток життєвої компетентності студентів шляхом створення умов для їх активної соціальної дії. Мета конкретизується у завданнях, розподілених на 6 блоків: розвивати (життєву компетентність студентів, їх здатність до соціальної творчості, самоорганізації та саморегуляції, активну та відповідальну громадянську позицію та ін.), формувати (вміння застосовувати отримані теоретичні знання в конкретній ситуації; уявлення студентів про можливості сучасних соціальних технологій тощо), ознайомити (з умовами та змістом окремих соціальних процесів сучасного українського суспільства; з умовами роботи на підприємствах, у закладах та установах; з умовами волонтерської діяльності тощо), сприяти (здобуттю студентами соціального та життєвого досвіду; вирішенню соціальних проблем; отриманню студентами досвіду пошуку робочого місця та професійної діяльності та ін.), залучити (до реальних соціальних відносин і професійної діяльності, до участі в учнівсько-студентському самоврядуванні тощо), створити умови (для інтенсивного засвоєння студентами нового соціального та освітнього простору життя, для оволодіння проектним методом тощо).

Кожному компоненту відповідають певні організаційні форми соціальної практики. Наприклад, практика соціального служіння може бути ефективно організована в таких формах: участь студентів у соціальних проєктах; волонтерська робота у громадських організаціях, соціальних службах; участь у акціях милосердя; патронат (допомога соціально незахищеним верствам населення; допомога тваринам); шефство над вихованцями дошкільних закладів, над учнями початкової школи (організація дозвілля); участь у роботі молодіжних організацій, які реалізують соціально значущі програми; проведення благодійних акцій; благоустрій та озеленення вулиць міста, селища тощо; шефство над історичними та культурними пам'ятками; підтримка функціонування закладів культури, ігрових майданчиків, дворів та ін.

Основними базами соціальної практики студентів коледжу є заклади освіти, культури, охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, центри професійної реабілітації інвалідів, заклади фізкультурно-спортивного профілю, підприємства, громадські та благодійні організації, телерадіокомпанії, періодичні видання та інтернет-ЗМІ, соціологічні центри тощо.

Програма соціальної практики включає три обов'язкові етапи: збір-старт (вересень-жовтень), практика (листопад-квітень) та звітування (травень). Збір-старт передбачає проведення заходів, організованих у формі «занурення». Метою

етапу є надання студентам інформації стосовно сутності соціальної практики, розробка програми соціальної практики та знайомство студентів з координаторами соціальної практики. На збір-старт запрошуються представники позашкільних баз практики. Завершується збір-старт презентацією компонентів програми соціальної практики кожним відділенням коледжу. Другий етап (практика) передбачає активну роботу студентського та викладацького колективу над реалізацією програми соціальної практики. На етапі звітування підсумовуються результати соціальної практики. Координатори практики нагороджують кращих студентів (студентські команди).

Загальну координацію, контроль та організацію проходження студентами соціальної практики здійснюють директор та заступник директора з науково-методичної роботи. Координатори зобов'язані забезпечити: видання наказу про організацію соціальної практики; підготовку та реалізацію програми соціальної практики; проведення методичних практикумів, семінарів, нарад з викладацьким колективом з питань теоретико-методичного забезпечення соціальної практики; формування робочої групи спеціалістів, відповідальних за організацію і проходження соціальної практики; складання та систематичне поповнення бази даних про можливі місця проходження соціальної практики; укладання двосторонніх договорів з відповідними базами практик про умови та порядок організації соціальної практики; контроль дотримання норм охорони праці, санітарно-гігієнічних норм, Кодексу законів про працю України.

Спеціалісти, відповідальні за організацію і проходження соціальної практики, зобов'язані забезпечити: формування пакету допоміжних документів, необхідного для організації і проходження соціальної практики; періодичний контроль проходження студентами соціальної практики; контроль отримання студентами необхідної документації про результати проходження соціальної практики (характеристика, відгук, щоденник).

Результати соціальної практики оцінюються за двома головними критеріями: 1) ефективність (наявність вимірюваних результатів соціальної практики, а саме: високий рівень розвитку соціальних компетенцій, комунікативних компетенцій, політичних компетенцій, культурно-дозвілєвих компетенцій, трудових (професійних) компетенцій, екологічних компетенцій); 2) продуктивність (відповідність результатів соціальної практики передбачуваній меті, кількісні та якісні показники, матеріальні результати (продукти) тощо).

Висновки. Результати останніх педагогічних досліджень вказують на те, що соціальна практика є ефективним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Соціальна практика позитивно впливає на якість професійної підготовки та соціально-професійної адаптації студентів, на розвиток у них соціальної відповідальності. Проте, ці результати з'являються лише за умови системної організації соціальної практики студентів, з

чітким визначенням її завдань, різновидів, компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації та оцінювання результатів.

Системоутворювальним стрижнем соціальної практики є її мета – розвиток життєвої компетентності студентів шляхом створення умов для їх активної соціальної дії. Мета конкретизується у завданнях, розподілених на 6 блоків, які передбачають реалізацію різновидів соціальної практики: пропедевтична, управлінська, дослідницька, виробнича, творча (індивідуальна) та практика соціального служіння. Кожному різновиду соціальної практики відповідають певні її компоненти та організаційні форми. Основними базами соціальної практики студентів коледжу є заклади освіти, культури, охорони здоров'я, громадські та благодійні організації, телерадіокомпанії, соціологічні центри тощо. Програма соціальної практики включає три етапи: збір-старт, практика та звітування. Загальну координацію, контроль та організацію проходження студентами соціальної практики здійснюють директор та заступник директора з науково-методичної роботи. Результати соціальної практики оцінюються за критеріями ефективності та продуктивності.

Виконання зазначених завдань передбачає реалізацію різновидів і компонентів соціальної практики, представлених у табл. 1.

Кожному компоненту відповідають певні організаційні форми соціальної практики. Наприклад, практика соціального служіння може бути ефективно організована в таких формах: участь студентів у соціальних проектах; волон-

Таблиця 1

Різновиди і компоненти соціальної практики студентів в умовах коледжу Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру

Різновиди соціальної практики	Компоненти соціальної практики, що реалізуються в Хортицькому центрі
Пропедевтична соціальна практика	Виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності»
Управлінська соціальна практика	Система учнівсько-студентського самоврядування
Дослідницька соціальна практика	Соціальне проектування, соціально-педагогічне проектування
Виробнича соціальна практика	Система профорієнтаційної роботи (професійні проби, стажування)
Практика соціального служіння	Система практики соціального служіння
Творча (індивідуальна) практика	Технологія реабілітації мистецтвом

терська робота у громадських організаціях, соціальних службах; участь у акціях милосердя; патронат (допомога соціально незахищеним верствам населення; допомога тваринам); шефство над вихованцями дошкільних закладів, над учнями початкової школи (організація дозвілля); участь у роботі молодіжних організацій, які реалізують соціально значущі програми; проведення благодійних акцій; благоустрій та озеленення вулиць міста, селища тощо; шефство над історичними та культурними пам'ятками; підтримка функціонування закладів культури, ігрових майданчиків, дворів та ін.

Основними базами соціальної практики студентів коледжу є заклади освіти, культури, охорони здоров'я, праці та соціального захисту населення, центри професійної реабілітації інвалідів, заклади фізкультурно-спортивного профілю, підприємства, громадські та благодійні організації, телерадіокомпанії, періодичні видання та інтернет-ЗМІ, соціологічні центри тощо.

Програма соціальної практики включає три обов'язкові етапи: збір-старт (вересень-жовтень), практика (листопад-квітень) та звітування (травень). Збір-старт передбачає проведення заходів, організованих у формі «занурення». Метою етапу є надання студентам інформації стосовно сутності соціальної практики, розробка програми соціальної практики та знайомство студентів з координаторами соціальної практики. На збір-старт запрошуються представники позашкільних баз практики. Завершується збір-старт презентацією компонентів програми соціальної практики кожним відділенням коледжу. Другий етап (практика) передбачає активну роботу студентського та викладацького колективу над реалізацією програми соціальної практики. На етапі звітування підсумовуються результати соціальної практики. Координатори практики нагороджують кращих студентів (студентські команди).

Загальну координацію, контроль та організацію проходження студентами соціальної практики здійснюють директор та заступник директора з науково-методичної роботи. Координатори зобов'язані забезпечити: видання наказу про організацію соціальної практики; підготовку та реалізацію програми соціальної практики; проведення методичних практикумів, семінарів, нарад з викладацьким колективом з питань теоретико-методичного забезпечення соціальної практики; формування робочої групи спеціалістів, відповідальних за організацію і проходження соціальної практики; складання та систематичне поповнення бази даних про можливі місця проходження соціальної практики; укладання двосторонніх договорів з відповідними базами практик про умови та порядок організації соціальної практики; контроль дотримання норм охорони праці, санітарно-гігієнічних норм, Кодексу законів про працю України.

Спеціалісти, відповідальні за організацію і проходження соціальної практики, зобов'язані забезпечити: формування пакету допоміжних документів,

необхідного для організації і проходження соціальної практики; періодичний контроль проходження студентами соціальної практики; контроль отримання студентами необхідної документації про результати проходження соціальної практики (характеристика, відгук, щоденник).

Результати соціальної практики оцінюються за двома головними критеріями: 1) ефективність (наявність вимірюваних результатів соціальної практики, а саме: високий рівень розвитку соціальних компетенцій, комунікативних компетенцій, політичних компетенцій, культурно-дозвілєвих компетенцій, трудових (професійних) компетенцій, екологічних компетенцій); 2) продуктивність (відповідність результатів соціальної практики передбачуваній меті, кількісні та якісні показники, матеріальні результати (продукти) тощо).

Висновки. Результати останніх педагогічних досліджень вказують на те, що соціальна практика є ефективним засобом розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Соціальна практика позитивно впливає на якість професійної підготовки та соціально-професійної адаптації студентів, на розвиток у них соціальної відповідальності. Проте, ці результати з'являються лише за умови системної організації соціальної практики студентів, з чітким визначенням її завдань, різновидів, компонентів, організаційних форм, порядку проходження, координації та оцінювання результатів.

Системоутворювальним стрижнем соціальної практики є її мета – розвиток життєвої компетентності студентів шляхом створення умов для їх активної соціальної дії. Мета конкретизується у завданнях, розподілених на 6 блоків, які передбачають реалізацію різновидів соціальної практики: пропедевтична, управлінська, дослідницька, виробнича, творча (індивідуальна) та практика соціального служіння. Кожному різновиду соціальної практики відповідають певні її компоненти та організаційні форми. Основними базами соціальної практики студентів коледжу є заклади освіти, культури, охорони здоров'я, громадські та благодійні організації, телерадіокомпанії, соціологічні центри тощо. Програма соціальної практики включає три етапи: збір-старт, практика та звітування. Загальну координацію, контроль та організацію проходження студентами соціальної практики здійснюють директор та заступник директора з науково-методичної роботи. Результати соціальної практики оцінюються за критеріями ефективності та продуктивності.

Список використаних джерел:

1. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Барановская Лариса Альбертовна. – Чита, 2012. – 434 с.

2. Баркунова О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баркунова Оксана Витальевна. – Шуя, 2010. – 213 с.
3. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ізбаш Світлана Сергіївна. – К., 2007. – 290 с.
4. Коник. О. А. Организация педагогической практики студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки будущих учителей (на примере факультета иностранных языков) : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Коник Оксана Анатольевна. – Курган, 1997. – 159 с.
5. Митичева Т. И. Социально-педагогическая деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Митичева Татьяна Ивановна. – Киров, 2008. – 260 с.
6. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен; [пер. с англ. В. И. Белопольский]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Авторська довідка: Нечипоренко Валентина Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, директор комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, телефон/факс: (061) 286-53-04, контактна адреса: 69017, м. Запоріжжя, Наукове містечко, 59, Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр, e-mail: hnnrbc@mail.ua.

НІКІТІНА І.В.,

кандидат психологічних наук, доцент

ШКОЛЬНА Н.А.,

студент,

Національний університет

харчових технологій

м. Київ

НЛП ЯК ПСИХОТЕХНОЛОГІЯ ВПЛИВУ У ПЕДАГОГІЧНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ: ПОЧАТОК ДИСКУСІЇ

В статті розглянуто сфери, можливості та критерії ефективності застосування нейролінгвістичного програмування (НЛП) як соціопсихологічного методу впливу у педагогічному менеджменті. Проаналізовано особливості використання технік НЛП в процесах управлінської діяльності викладача і саморозвитку особистості студента.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, психотехнологія впливу, нейролінгвістичне програмування, розвиток особистості студента.

В статье рассмотрены сферы, возможности и критерии эффективности применения нейролингвистического программирования (НЛП) как социопсихологического метода влияния в педагогическом менеджменте. Проанализированы особенности использования техник НЛП в процессах управленческой деятельности преподавателя и саморазвития личности студента.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, психотехнология воздействия, нейролингвистическое программирование, развитие личности студента.

In this article spheres of possibility and criteria of efficiency of application neurolingvistic programming (NLP) as sociopsychological an influence method in pedagogical management are considered. Features of use technician NLP in processes of administrative activity of the teacher and self - development of the personing of the student are analysed.

Key words: pedagogical management, psychotechnology of influence, neurolingvistic programming, development of the personing of the student.

Постановка проблеми. Професійні вимоги до діяльності викладача сучасного технічного університету передбачають достатній розвиток його організаційної культури. Педагог вищої школи, перш за все, відіграє сьогодні роль менеджера освіти студентів. Застосування психотехнологій впливу на розвиток особистісно-професійного потенціалу майбутнього фахівця є необхідною умовою ефективності його діяльності.

Метою статті став аналіз НЛП як психотехнології впливу на розвиток індивідуальних можливостей студента, характеристика стратегії і тактики застосування цього методу в управлінській діяльності викладача ВНЗ.

Аналіз останніх публікацій. Вітчизняні та закордонні науковці видали багато праць, щодо застосування технологій впливу, зокрема НЛП в управлінській діяльності: Г.А. Ковальов, В.М. Мясіщев, Я. Рейковський, В.М. Бехтерев, Р. Бендлер. За думкою авторів, варто привернути увагу на можливості та ефективність використання таких методів у педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічний менеджмент це управління навчально-виховним процесом ВНЗ, що передбачає його центральну фігуру – керівника - викладача як менеджера освіти. Він скеровує студента як ділового партнера для досягнення цілей і поставлених стратегій. В ВНЗ такою фігурою виступає викладач. Під час співпраці викладача з студентом виникає стратегія впливу, яка найбільш релевантна для даного суб'єкт-суб'єктного підходу, її можна позначити як розвиваючу. Психологічним умовою реалізації такої стратегії впливу є діалог викладача зі студентом. У стані діалогу дві особистості починають утворювати загальний психологічний простір. Тому психологічний вплив є функцією психологічного простору і психологічного часу.

В.М. Мясіщев писав: «Взаємовідносини відіграють істотну роль у характері процесу взаємодії і в свою чергу представляють результат взаємодії. Переживання, які виникають у процесі взаємодії реорганізують відносини».

Г.А. Ковальов поєднує поняття «психологічний вплив» та « вплив ». Під психологічним впливом (впливом) він розуміє «процес, який здійснює регуляцію (саморегуляцію) активності взаємодіючих рівноупорядкованих систем певного психологічного змісту, результатом якого є підтримка функціонального стану цих систем або зміни стану хоча б в одній з них» .

Вплив психологічний, коли він має зовнішнє по відношенню до адресата походження і, будучи віддзеркаленим їм, призводить до зміни психологічних регуляторів конкретної активності людини. При цьому мова може йти як про зовнішньо орієнтованої, так і внутрішньо орієнтованої активності. [1].

В дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів виділялися такі види впливу: наслідування, зараження, навіювання (В.М. Бехтерев); переконання, навіювання, зараження (Б.Д. Паригін, А.В. Кириченко); навіювання, переконання, конформізм (В.Н. Куликов); зараження, наслідування, переконання, навію-

вання (Г.М. Андрєєва, В.Г. Зазикін); переконання (А.Ю. Панасюк); маніпулювання (Л.І. Рюмшина); само-просування; прохання; примус; ігнорування; напад; формування прихильності (завойовування симпатії, розташування). [5; 6; 7].

Безпосередньо по відношенню до контексту психологічного впливу вельми перспективною виглядає концептуальна модель, запропонована польським психологом Я. Рейковський. Ця модель дозволяє краще зрозуміти деякі умови і механізми, які можуть впливати на ефективність психологічного впливу. В основі концепції Я. Рейковского лежить положення, згідно з яким інформація або події, що володіють своєю специфічною просторово-часовою структурою і впливають на свідомість людини, співвідносяться і інтерпретуються відповідно до структури когнітивного чи психологічного простору цієї людини.

Інструментом впливу на діяльність підлеглих виступає можливість керівника вплинути на рівень задоволення їх активних потреб. Всі форми впливу та влади спонукають людей виконувати бажання іншої людини, задовольняючи тим самим активні потреби. Люди очікують та передбачають наслідки тієї чи іншої поведінки. Керівник чи особа, яка здійснює вплив, також передбачає ефект свого впливу на поведінку виконавця. У контексті даної статті це викладач і студенти.

На ефективність психологічного впливу серйозний вплив надають, зокрема, такі фактори:

- ставлення студента до викладача та характеру його впливу;
- соціальний статус викладача, його авторитет ;
- емоційний стан студента ;
- довіра студента до викладача.

В кінцевому рахунку, саме внутрішній простір є тією сценою, на якій реалізується психологічна взаємодія викладача зі студентом в ВНЗ.

Психологічний вплив має досить складну семантичну структуру. Організація ефективного психологічного впливу повинна базуватися на вмілому використанні усвідомлюваних і неусвідомлюваних асоціативних зв'язків. У психологічному впливі приховані побічні асоціації можуть використовуватися для створення необхідного психологічного стану. При цьому нечіткий, розмитий характер асоціативних зв'язків забезпечує неусвідомлений характер впливу і тим самим підвищує його ефективність.

Сучасною технікою впливу є нейролінгвістичне програмування (НЛП). НЛП як вид впливу, як визначають його засновники Р. Бендлер і Д. Гріндер, - це «модель людського внутрішнього досвіду і комунікації, що дозволяє описати людську діяльність і виробляти глибокі і стійкі зміни цієї діяльності».

Призначенням техніки НЛП є збагачення або посилення однієї з трьох відмітних особливостей ефективної поведінки – такої поведінки, яка має:

- Докладне представлення результату;

- Сенсорно очевидний зворотній зв'язок;
- Гнучкість внутрішньої реакції і зовнішньої поведінки.
- Перелік деяких основних технік і методик НЛП:

Розпізнавання і підстроювання під найчастіше використовувані слова і предикати репрезентативних систем іншої людини з метою створення рапорту і забезпечення взаєморозуміння;

Підстроювання за допомогою «віддзеркалювання» і збіги по позі, жестам, виразу обличчя, положенню голови, темпу і висоті голосу, для того, щоб підтримувати рапорт із співбесідником;

Переклад висловів з однієї репрезентативної системи в іншу для поліпшення розуміння між окремими людьми або групами людей, якщо під час спілкування між ними виникають проблеми;

Допомога в розвитку нових можливостей і здібностей сприйняття у інших людей з використанням сенсорних слів і систематичного використання ключів доступу;

Допомога в поліпшенні сенсорної компетентності, для того, щоб більш точно і швидко сприймати і визначати вплив поведінки одних людей на інших;

Установка якорів і тригерів на позитивні досліди і ресурси, спостережуваних в контексті, і повторний запуск або колекс цих якорів в тих ситуаціях, коли у людини або групи немає необхідного доступу до них. У результаті така поведінка або реакція також може служити ресурсом в інших контекстах;

Таким чином, НЛП являє собою технологію, орієнтовану на вплив за допомогою комунікації. В різних контекстах мети такого впливу можуть бути різними. В процесі терапії йдеться про вирішення проблем пацієнта; в навчальному контексті - про навчання; в комерційному - про продаж, успішних переговорах і т.д.

Словосполучення «НЛП» містить три поняття:

- «нейрон» - те, що відбувається в мозку і центральній нервовій системі;
- «лінгвістичне» - те, якими словами користується людина, і як це впливає на її сприйняття та взаємодію з зовнішнім світом;
- «програмування» - процес, який дозволяє індивіду (або тому, хто його програмує) вирішити, як він буде мислити, почувати та говорити.

НЛП - це метод психотерапії, створений на стику неврології та лінгвістики, застосований на факті потужного впливу мовних форм і структур на свідомість та підсвідомість людини (студента, підлеглого).

Один з принципів НЛП: свідомість і тіло є частинами однієї керованої системи. В основі концепції НЛП лежить переконання, що людську психіку, яка сприймає первинну інформацію можна уподібнити комп'ютеру. У психіці відбувається структурування, осмислення та оцінювання інформації на підґрунті внутрішнього досвіду, що складається з думок, переконань, цінностей, емоцій-

них переживань, пам'яті. Щодо комп'ютера, сприйняття та обробка інформації в ньому здійснюється за певними, заданими програмами.

Іншою підставою НЛП є переконання, що можна об'єднати в єдине ціле дві сигнальні системи: першу - систему умовно-рефлекторних зв'язків, які формуються в корі великих півкуль головного мозку людей і тварин при впливі конкретних подразників: світла, звуку, болю, і другу - звичайну людську мову.

Фахівці з НЛП працюють з так названими мовними «якорями», тобто програмами, які непомітно для людини вводяться у її мозок у вигляді слів і викликають прояв того або іншого типу поведінки. Один з базових постулатів НЛП (територія та карти) стверджує: у людини є індивідуальне уявлення світу, його карта. Це уявлення завжди суб'єктивне і не тотожне реальності. Воно формується шляхом опрацювання зовнішньої інформації за допомогою мови, особистого досвіду (персональної історії), особливостей перцептивної системи (специфіки роботи органів почуттів, аналізаторів тощо) і, в остаточному підсумку, утворює ментальну карту (або психологічну «карту світу») особистості. Нейролінгвістичні програми визначають, що і як людиною сприймається та інтерпретується. Від їхнього характеру і досконалості безпосередньо залежать сприйняття, обробка інформації, спосіб мислення, відчуття, дії та життя взагалі. Програми, наявні у різних людей, істотно відрізняються не тільки з точки зору суб'єктивних відчуттів, але й ефективності рішення життєвих проблем. Тому різні люди неоднаково сприймають ті ж самі події (і навіть слова), а також інакше реагують на них. Настільки важлива роль ментальних карт (програм) у сприйнятті та доборі стимулів робить їх однією із ключових ланок у керуванні психікою стента. Протягом багатьох тисячоліть ментальні карти формувалися переважно стихійно за допомогою традиційних інститутів соціалізації: родини, церкви, школи і т.п. Наприкінці ХХ ст. стало можливим, як вважають творці НЛП, цілеспрямовано, в порівняно невеликий проміжок часу їх формувати або, принаймні, істотно змінювати. У цьому, власне, і є суть нейролінгвістичного програмування.

Отже, НЛП можна розглядати як процес аналізу та перетворення структури суб'єктивного досвіду студента, навчання його новим формам реагування на зовнішні і внутрішні стимули шляхом модифікування старих «програм» або заміни їх на нові. У ході програмування враховується ефект, який окремо справляють на людину: слова, їхній значеннєвий зміст; голос, його інтонація і тембр; поза, міміка та жести мовця. Пропорції цих складових приблизно такі: 55 % впливу - пози, рух, міміка; близько 38 % - голос (тон, інтонації, ритм, тембр) і тільки 7 % - власно слова, їхній зміст. Коли вони не погоджені (у НЛП співрозмовник отримує за трьома каналами три різних (або навіть суперечних) повідомлення, причому у відповідній пропорції. Якщо свідомість підказує одне, а підсвідомість інше - звичайно перемагає підсвідомість. А свідомість потім зна-

ходить логічне пояснення зробленому вчинку. Вважається, що НЛП здатне допомогти студенту позбутися нав'язливих страхів, відновити їхню правильну орієнтацію у світі, вибудувати більш комфортну модель поведінки. Однак НЛП, як і інші методи програмування психіки, часто використовують для впровадження у підсвідомість людей різних за своєю політичною і соціальною значимістю програм, як «продуктивних», так і «непродуктивних». Задача викладача в цьому випадку спрямувати студента на продуктивну роботу, тобто запустити «продуктивну» програму НЛП. НЛП дозволяє ефективно управляти людською свідомістю через накази, закладені в словах, інтонаціях, позах тіла.

Висновки: Використовуючи методи і техніки НЛП сучасний педагог може створити «живильне» середовище для розвитку особистісно-професійного потенціалу студента, його комунікативної та організаційної культури. В результаті психіці студента відбуваються структурування, осмислення та оцінювання інформації на підґрунті внутрішнього досвіду, що складається з думок, переконань, цінностей, емоційних переживань, пам'яті.

НЛП може бути використаний як психотерапевтичний метод позбавлення страхів, вирішення внутрішніх конфліктів. Однак важливо щоб техніки методи НЛП відповідали внутрішньому досвіду особистості студента, ієрархії його цінностей та цілям перспективного розвитку як майбутнього фахівця. Викладач повинен входити в референтне оточення студента. Це залежить від позитивної взаємодії викладача зі студентом.

Мінімізація соціопсихологічних дисциплін в університеті блокує розвиток процесів: самопізнання, самовизначення, цілепокладання. З позиції авторів навчальні плани фахової підготовки мають містити НЛП-тренінги для оволодіння сучасним досвідом ділової комунікації, прийняття стратегічно-важливих рішень, уміння врегулювання конфліктів, ефективними технологіями управління персоналом, мотивації клієнтів. Особливо це є актуальним в умовах євроінтеграції України.

Список використаних джерел:

1. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии: перевод с английского А. Говорунова - СПб: Издательство «Питер», 2000.
2. Р. Френк П'юселік, Байрон А. Льюїс Магія НЛП без таємниць
3. Р. Френк П'юселік, Байрон А. Льюїс. — Речь, 2012.
4. Шейнов В.П. Психологическое влияние / В.П. Шейнов.— Минск: Харвест, 2007.
5. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия.— М., 2000.
6. Steiner C.M. Scripts people live — Toronto, 1974.
7. Jones E.E. Ingratiation: A Social Psychological Analysis. — N. Y., 1964.
8. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию.— СПб., 2004.

ПАВЛОВА А.В.,
практический психолог,
ЗОШ 142 г. Харьков,
аспирант, кафедра
практической психологии,
Украинская инженерно-
педагогическая академия,
г. Харьков

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

С помощью структурного моделирования верифицирована модель конструкта самореализация. Показан вклад в самореализацию интеллектуальных и личностных характеристик.

Ключевые слова: самореализация, интеллект, личностный потенциал.

За допомогою структурного моделювання верифікована модель конструкту самореалізація. Показаний вклад в самореалізацію інтелектуальних і особистісних характеристик.

Ключові слова: самореалізація, інтелект, особистісний потенціал.

Using structural modeling verified model construct self-realization. The contribution to the self-realization of the intellectual and personal characteristics.

Key words: self-realization, intelligence, personal potential.

Постановка проблемы.

В последние годы значительно возрос исследовательский интерес к проблеме самореализации личности как в отечественной, так и зарубежной психологии. Возрастание внимания к этой проблеме связано с пониманием ее определяющей роли в развитии личности современного человека, профессионала, творца своего жизненного пути. Современные социально-экономические условия в Украине, рост конкурентноспособности на профессиональном рынке труда предъявляют более высокие требования к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию,

реализации своего потенциала в личной и профессиональной сфере.

Растущий интерес психологической науки к самореализации личности как к проблеме прослеживается и в увеличении числа публикаций и исследований эмпирического характера (Л.А. Анциферова, Э. В. Галажинский, Д.А. Леонтьев, С.Д. Максименко, В.И. Осёдло, Л.А. Коростылева, С.И. Кудинов и др.)

Вместе с тем авторы отмечают сложности в изучении самореализации как на теоретическом, так и на методическом уровне. Сложность исследования самореализации на методическом уровне, по мнению С.И. Кудинова [6], заключается в том, что она не может наблюдаться непосредственно и объективно и, следовательно, ее трудно измерить. Самореализация, как и большинство других психологических феноменов, является гипотетическим конструктом или латентной переменной. Это теоретическое психологическое свойство личности, которое недоступно непосредственному наблюдению. Проблема, таким образом, состоит в том, чтобы разработать способ перехода от абстрактного понятия «самореализация» к конкретным наблюдениям, которые позволят, в частности, ответить на вопрос о взаимосвязи самореализации с другими свойствами личности. Другими словами, необходима операционализация понятия «самореализация», результатом которой явится измерение данного латентного конструкта. В настоящее время для измерения латентных переменных в психологии с успехом применяется моделирование структурными уравнениями.

Анализ последних исследований и публикаций.

Проведенный анализ научной литературы показывает, что в настоящее время в психологии не существует единой общепринятой концепции самореализации личности, но можно выделить несколько подходов к исследованию данного явления. Самореализация рассматривается как: особая потребность, форма воплощения себя в результатах своей деятельности, личностное свойство, процесс.

Представление о самореализации как о специальной потребности развивалось в русле гуманистической психологии, прежде всего в работах А. Маслоу и К. Роджерса [8; 11]. Обобщая их работы, можно выделить следующие компоненты этой потребности: реализация своей миссии в мире, раскрытие и использование своих талантов и способностей, личностный рост.

Д.А. Леонтьев рассматривает самореализацию как способ трансляции своей индивидуальности в пространстве общественных отношений через результаты своей деятельности, материальные или не материальные [7].

В работах Э.В. Галажинского самореализация рассматривается как личностное свойство, интегрирующий фактор, с которым связаны решения проблем жизненного самоопределения, выбора жизненных сред, наиболее

адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий [2; 3].

Психологическое содержание самореализации как процесса рассматривалось в работах Е.Е. Вахромова, Л.А. Коростылевой [1; 5]. Эти авторы подчеркивают, что самореализация предполагает осознание и осмысление себя в повседневной жизни, самостоятельный выбор целей, в наибольшей степени способствующих личностному развитию.

С.Д. Максименко и В.И. Оседло разрабатывают субъектный подход к самореализации. Проанализировав научные работы в данном направлении, отмечают, что многие ученые рассматривают самореализацию как преимущественно сознательный, целенаправленный процесс раскрытия собственного потенциала и опредмечивания сущностных сил личности в ее разнообразной практической деятельности. Авторы подчеркивают, что стремление к реализации своих возможностей заложено в каждом человеке и, по мнению представителей разных психологических школ, является ее важнейшим качеством, необходимым атрибутом жизнедеятельности здоровой, зрелой личности [9].

Как отмечает Л.А. Коростылева, впервые в лексиконе психологии термин «самореализация» (self-realisation) появляется в 1902 г. Его определение приводится в Словаре по философии и психологии, изданном в Лондоне, где он понимается как «осуществление возможностей развития Я». Сама Л.А. Коростылева дает следующее определение понятию «самореализация» – это «осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом» [5, 8-9]. Далее автор отмечает, что самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивидуальных и личностных потенциалов. В таком контексте указывается на средства, которые запускают этот процесс, «внутренние усилия», из чего следует, что возможности самореализации зависят от индивидуальных свойств личности.

Согласно Д.А. Леонтьеву, проблема самореализации личности на психологическом уровне предполагает анализ конкретных внешних условий и личностных качеств, позволяющих данной личности продуктивно самореализоваться. Применительно к различным видам деятельности личностные характеристики выступают в качестве внутренних ресурсов, обеспечивающих достижение самореализации личности в различных сферах деятельности. В качестве таких внутренних ресурсов можно рассматривать индивидуально-психологические особенности личности, которые образуют интегральный конструкт «интеллектуально-личностный потенциал» [10].

Представление о том, что самореализацию можно рассматривать как общесистемное свойство личности [2], которое проявляется во всех значимых сферах жизнедеятельности человека, предполагает выделение релевантных наблюдаемых показателей конструкта «самореализация».

В эмпирических исследованиях самореализации как свойства личности некоторые авторы используют самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, в частности шкалу «Поддержка», поскольку она диагностирует самореализацию как устойчивую характеристику деятельности личности [4].

Другие исследователи [12; 13] для оценки конструкта самореализации используют шкалы опросника психологического благополучия К. Рифф [14; 15]. Согласно теории К. Рифф, в структуру психологического благополучия входят шесть психологических измерений самореализации. Это: самопринятие – положительное отношение к себе и своей прошлой жизни; позитивные отношения – отношения с другими, пронизанные заботой и доверием; компетентность – способность выполнять требования повседневной жизни; жизненные цели – наличие целей и занятий, придают жизни смысл; личностный рост – чувство непрерывного развития и самореализации; автономность – способности следовать собственным убеждениям. Но, как продемонстрировал Кейс и др. [12], собственно три шкалы опросника психологического благополучия – самопринятие, жизненные цели и личностный рост измеряют экзистенциальные аспекты психологического благополучия, отделяя самореализацию от эмоциональных оценок счастья.

Таким образом, разнообразие подходов к пониманию сущности самореализации и многообразие эмпирических проявлений этого феномена и обуславливает необходимость его дальнейшего исследования.

Цель настоящего исследования состоит в том, чтобы используя современные средства моделирования структурными уравнениями построить измерительную модель конструкта самореализация и изучить его взаимосвязи с интеллектуальными и личностными характеристиками.

Применение моделирования структурными уравнениями в психологических исследованиях имеет ряд преимуществ: во-первых, – применяет подтверждающий подход к анализу данных, во-вторых, – обеспечивает явные оценки параметров дисперсий ошибок, в-третьих – позволяет проводить моделирование многомерных отношений, а также оценивать прямые и косвенные воздействия переменных в исследовании.

Методика.

В исследовании приняли участие 221 студент вузов г. Харькова (120 человек мужского и 101 женского пола). Средний возраст испытуемых — 20,6 лет.

Для оценки характеристик интеллекта и личности студентов использова-

лись психодіагностические методики: 1) тест Р. Амтхауэра для оценки уровня психометрического интеллекта; 2) тест жизнестойкости. С. Мадди; 3) опросник каузальных ориентаций Е. Деси и Р. Райана; 4) опросник толерантности к неопределенности Д. Маклейна (MSTAT-I); 5) «Шкала контроля за действием» (НАКЕМР-90) Ю. Куля; 6) опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» Т.О. Гордеевой; 7) шкала общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема.

Для исследования уровня самореализации были использованы: 1) шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Л.В. Жуковской, Е.Г. Трошихиной; 2) самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана и др.

Статистическая обработка данных включала расчеты описательных статистик, проведения процедуры корреляционного анализа по Пирсону, структурного моделирования. Обработка результатов выполнялись в пакете SPSS 21.

Результаты и обсуждение.

Корреляционный анализ. В таблице 1 представлены описательные статистики и коэффициенты корреляции для включенных в исследование переменных. Обращает на себя внимание относительно высокие и отличные от нуля корреляции между переменными, отображающими конструкт «самореализация». Были получены следующие, значимые на уровне не менее $p < 0,01$, корреляционные связи между шкалами теста психологического благополучия: «личностный рост» и «жизненные цели» ($r = 0,51$; $p < 0,001$), «личностный рост» и «самопринятие» ($r = 0,37$; $p < 0,01$), «жизненные цели» и «самопринятие» ($r = 0,52$; $p < 0,001$). Шкала «поддержка» самоактуализационного теста показала более слабые, но, однако, значимые положительные корреляции со шкалами теста психологического благополучия: «личностный рост» ($r = 0,25$; $p < 0,05$), «жизненные цели» ($r = 0,28$; $p < 0,05$) и «самопринятие» ($r = 0,29$; $p < 0,05$). Как видим, три шкалы теста психологического благополучия, и шкала «поддержка» теста САТ образуют устойчивую корреляционную плеяду, что позволяет предположить наличие некоего общего фактора – самореализации личности.

Индивидуально-психологические характеристики личности, входящие в структуру личностного потенциала, также имеют значимые корреляционные связи как со шкалами теста психологического благополучия, так и шкалой «поддержка» теста САТ. Показатели автономной каузальной ориентации, толерантности к неопределенности, самооффективности и атрибутивного оптимизма положительно коррелируют с показателями личностного роста, жизненными целями, самопринятием и поддержкой. Коэффициенты корреляции находятся в диапазоне от 0,19 до 0,41. Шкалы контроля за действием

опросника НАКЕМР-90 (контроль действия при неудаче и контроль действия при реализации) и суммарный показатель жизнестойкости имеют от одной до двух значимых корреляций с четырьмя предполагаемыми индикаторами самореализации личности (личностным ростом, жизненными целями, самопринятием и поддержкой).

Еще более слабые корреляционные связи ($r = 0,10 \quad 0,27$) обнаружены между субтестами *TSI* психометрического интеллекта и показателями самореализации.

Структурное моделирование. По данным корреляционной матрицы и описательным статистикам (см. табл. 1) была построена структурная модель взаимосвязей интеллектуально-личностных характеристик и самореализации. Полученная модель продемонстрировала приемлемые показатели соответствия исходным данным (см. рис. 1; все представленные на рисунке параметры являются значимыми).

Модель представлена шестью латентными факторами первого порядка – *Вербальный, Арифметико-математический и Пространственный интеллект, Потенциал самоопределение, Потенциал реализации, Потенциал сохранения*. Первые три образуют латентный фактор второго порядка *Интеллект*, а вторые три – *Личностный потенциал*. Седьмой латентный фактор первого порядка – фактор *Самореализации*.

Каждый латентный фактор связан с соответствующими индикаторными переменными, или латентными факторами первого порядка. Латентные факторы представляют измерительные компоненты модели, а ее структурными компонентами являются регрессии и ковариации между латентными факторами. Все факторные нагрузки и коэффициенты регрессии оказались значимыми. Значение факторных нагрузок и коэффициентов регрессии указаны над соответствующими стрелками.

Как видно из модели, факторы *Интеллект* и *Личностный потенциал* в различной мере предсказывают значение фактора *Самореализация*. Прямой эффект *Личностного потенциала* в стандартизированном виде составляет 0,46 ($p = 0,001$), а *Интеллекта* – 0,36. Примечательно, факторы *Интеллекта* и *Личностного потенциала* значимо ($p = 0,014$) коррелируют друг с другом, и величина коэффициента корреляции ($r = 0,42$) превосходит корреляции на уровне индикаторных переменных. Здесь мы видим подтверждение точки зрения, что измерение латентных переменных с учетом ошибки измерения может существенно влиять на получаемые величины коэффициентов корреляции.

Анализ фактора «*Самореализация*» показывает, что наибольший вклад в содержание фактора имеет показатель «жизненные цели» ($b = 0,73$), который характеризует личность со стороны наличия цели в жизни и чувства

Таблиця 1
Описательные статистики и корреляционные связи между изучаемыми переменными

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	1																		
2	,42	1																	
3	,08	,17	1																
4	,23	,24	,29	1															
5	,27	,27	,25	,34	1														
6	,27	,30	,29	,30	,32	1													
7	,17	,21	,19	,23	,22	,41	1												
8	,30	,37	,26	,09	,14	,08	,41	1											
9	,25	,25	,31	-,01	,04	,08	,19	,51	1										
10	,21	,31	,19	,18	,09	,03	,22	,37	,52	1									
11	,19	,23	,21	,15	,06	,15	,23	,25	,28	,29	1								
12	,21	,20	,16	,16	,01	,20	,21	,11	,17	,13	,11	1							
13	,19	,15	,01	-,09	,08	,05	,18	,17	,17	,17	,15	,36	1						
14	,21	,12	-,03	-,11	,11	-,05	,02	,22	,18	,17	,18	,20	,36	1					
15	,26	,12	,10	-,01	,01	,24	,1	,16	,19	,18	,16	,35	,41	,29	1				
15	,24	,16	-,04	-,02	,02	,13	,07	,17	,11	,15	,12	,27	,13	,32	,19	1			
17	,12	,15	-,04	,02	,01	,08	,11	,13	,27	,26	,16	,22	,11	,38	,15	,41	1		
18	,23	,04	,05	-,02	,08	-,03	,16	,25	,19	,13	,11	,24	,15	,29	,15	,37	,21	1	
19	,19	,01	,09	-,12	-,04	-,10	,11	,13	,15	,12	,10	,10	,11	,13	,12	,20	,13	,33	1
M	15,49	16,2	3,1	2,95	2,26	1,13	21,82	3,95	3,97	4,59	6,81	2,88	2,15	3,05	3,77	3,05	3,89	2,87	2,76
M	167,13	96,83	31,33	5,31	8,69	102,38	21,4	31,81	3,67	3,66	45,48	13,21	12,55	9,66	13,89	7,78	8,18	11,87	7,34

Примечание: 1 – автономия, 2 – толерантность к неопределенности, 3 – самооэффективность, 4 – контроль действия при неудаче, 5 – контроль действия при реализации, 6 – жизнестойкость, 7 – атрибутивный оптимизм, 8 – личностный рост, 9 – жизненные цели, 10 – самопринятие, 11 – поддержка, 12 – дополнение предложений, 13 – исключение слова, 14 – аналогии, 15 – обобщение, 16 – арифметические задачи, 17 – числовые ряды, 18 – пространственное воображение, 19 – пространственное обобщение.

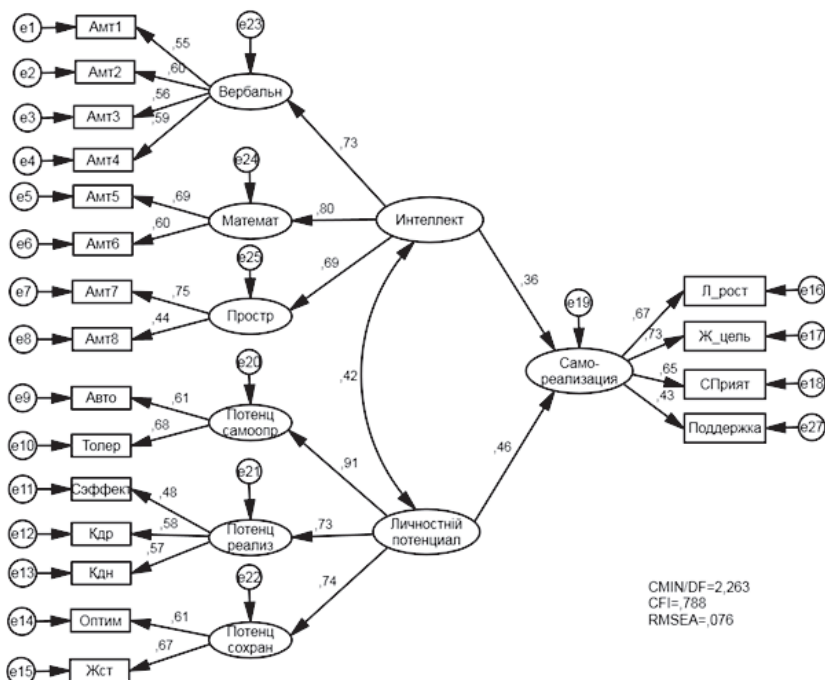


Рис 1. Структурная модель взаимосвязей интеллектуально-личностных характеристик и самореализации

направленности; чувства осмысленности своего прошлого и настоящего; имеющей убеждения, придающие жизни цель. Несколько меньший вклад имеет показатель «личностный рост» ($b = 0,67$), высокие значения которого характеризуют личность как обладающую чувством продолжающегося развития и реализации своего потенциала; видящей свой рост и экспансию; открытую новому опыту; стремящуюся ко все большему совершенствованию себя и своего поведения с течением времени; изменения отражают все большее познание себя и эффективность.

Показатель «поддержка» хотя и получил значимую факторную нагрузку, однако имеет наименьший вклад в фактор Самореализация. Можно предположить, что слабый вклад показателя «поддержка» в фактор Самореализация обусловлен низкой гомогенностью шкалы, включающей много вопросов (91).

В целом, факторы Интеллект и Личностный потенциал объясняют 48,0% дисперсии фактора Самореализация.

Таким образом, структурное моделирование позволило верифицировать модели личностной самореализации, получить его числовое значение и установить ее взаимосвязи с интеллектуальными и личностными характеристиками.

Выводы

Самореализация – гипотетический психологический конструкт, индикаторами которого являются показатели: «жизненные цели», «личностный рост», «самопринятие», «внутренняя-внешняя поддержка».

Интеллектуальные и личностные характеристики являются надежными предикторами самореализации. Личностные характеристики, интегрированные в конструкте «Личностный потенциал» являются более сильными предикторами самореализации.

Интеллектуальные и личностные характеристики вместе объясняют 48% вариативности личностной самореализации студента. Остальная доля вариативности, можно предположить, приходится на окружающую студента среду.

Перспективу дальнейших исследований самореализации мы видим в изучении динамики самореализации на протяжении обучения в ВУЗе, связи самореализации с успешностью обучения и адаптацией на рабочем месте после окончания ВУЗа.

Список использованных источников:

1. Вахромов, Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии / Е.Е. Вахромов // Потенциал личности: комплексный подход. Материалы I Всероссийской Internet-конференции / под ред. Е.А.Уварова. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 2002. С. 129–133.
2. Галажинский, Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности / Э.В. Галажинский // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: материалы конф., Караганда, 20 апреля 2001 г. – Караганда: Изд-во Караганд. гос. ун-та, 2001. – С. 38–48.
3. Галажинский, Э.В. Системная детерминация самореализации личности / / Э.В. Галажинский // [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. – М.: РГБ, 2003. – 320 с.
4. Геронимус, И.А. Психологические особенности профессиональной самореализации и профессионального самоопределения консультантов службы «Телефон доверия» / И.А. Геронимус, Е. Орлова В. // Психологические исследования. – Т. 5, № 24. – С. 8. <http://psystudy.ru>
5. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
6. Кудинов, С.И. Самореализация как системное психологическое образова-

- ние / С.И. Кудинов // RELGA. 2007. No. 16. <http://relga.ru>
7. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 156–176.
8. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
9. Максименко, С.Д. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации / С.Д. Максименко, В.И. Осёдло // Психология и право. – 2011. – № 1. <http://psyandlaw.ru>
10. Олефір, В.О. Інтелектуально-особистісний потенціал: структура та діагностика / В.О. Олефір // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія, Вип. 44. — Ч. 2. — Харків: ХНПУ, 2012. — С. 150-161.
11. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс – М.; Изд-во Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
12. Keyes, C. L. M., Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions / C. L. M. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff, // Journal of Personality and Social Psychology, 2002. – 82, pp. 1007–1022.
13. Lindfors, P. Is low cortisol release an indicator of positive health? / P. Lindfors, U. Lundberg // Stress and Health, 2002. – 18, pp. 153–160.
14. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology, 1989. – 57, pp. 1069–1081.
15. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology, 1995. – 69, pp. 719–727.

ПІВЕНЬ М.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградська льотна академія
Національного авіаційного
університету України,
м. Кіровоград

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ КУРСАНТІВ ЛЬОТНОГО ВНЗ

У статті йдеться про формування психолого-педагогічної компетентності як інструменту професійного й особистісного саморозвитку курсантів льотного ВНЗ.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, професійний й особистісний саморозвиток, автодидактичні навички, інтегрований курс «Інактивована автодидактика».

В статье говорится о формировании психолого-педагогической компетентности как инструменте профессионального и личностного саморазвития курсантов летного ВУЗа.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, профессиональное и личностное саморазвитие, автодидактические навыки, интегрированный курс «Инактивированная автодидактика».

This article deals with psychological – pedagogical competence forming as a mean of professional and personal self-development of students at flight educational establishments.

Key words: psychological – pedagogical competence, professional and personal self-development, autodidactic skills, integrative course “Inactivated autodidactic”.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень з проблем підготовки льотного складу цивільної авіації підтверджує необхідність оновлення теоретичних засад для розвитку педагогічної системи фахового навчання у льотному ВНЗ, яка спрямована на формування особистості курсантів, на корегування ефективності методів їх підготовки. Сучасна політика безпеки

польотів потребує фахівця нового типу - з фундаментальною гуманітарною та психолого-педагогічною підготовкою, здатного до особистісного прояву, інтенсивного самовизначення, продуктивної професійної й особистісної самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Матеріали широкого кола теоретико-експериментальних досліджень продемонстрували важливу роль інтегративних процесів у рішенні проблем професійної освіти. Було засвідчено стрімке збагачення психолого-педагогічних наук новими знаннями, формування новітніх освітніх тенденцій, розширення сфери впровадження в динамічну систему професійної освіти дидактичних інновацій. Професійна освіта стає предметом інтегративних, міждисциплінарних досліджень. Її гуманістичні й антропологічні тенденції сприяють підвищенню вимог до рівня професійної надійності майбутніх фахівців. Новітні наукові підходи видозмінюють інтерпретацію суб'єкта професійної освіти. Так, з погляду постмодерного підходу суб'єкт в освітньому просторі розуміється, переважно, як суб'єкт самоосвіти (вибудовування власної "освітньої траєкторії", суб'єкт самотворення, «розвиток автодидактичних навичок», «навичок самоосвіти» та ін.), й характеризується такими рисами, як свобода, автономність, пошук ідентичності, а також творенням умов для саморозвитку і самореалізації. Новий підхід до професійної освіти з точки зору конструктивізму й синергетики передбачає створення умов, за якими стають можливими процеси породження знань самим учнем, його активна й продуктивна творчість. Знання, навички й уміння індивіда формуються у відповідності до його когнітивних можливостей [11]. Кожна людина засвоює, інактивує для себе свій власний світ, конструює свою реальність. Конструювання означає, що людина як суб'єкт пізнання й діяльності бере на себе весь тягар відповідальності за отриманий результат. Втім, не все можна сконструювати, а тільки те, що узгоджено з внутрішніми тенденціями розвитку особистості [4]. Не випадково сучасні дослідники, спираючись на синергетичні тенденції в освіті, виокремили цілий ряд проблем й сформулювали наступні актуальні завдання для вищої професійної освіти в сучасних умовах : 1) вища освіта має задовольнити інтелектуальні потреби особистості як суб'єкта життєдіяльності; 2) вища освіта має формувати особистість студента як суб'єкта творчої навчальної діяльності; 3) вища освіта має формувати особистість майбутнього фахівця як суб'єкта творчої професійної діяльності. На думку Е. Лузік стратегія розвитку національної системи вищої технічної освіти припускає розробку нової концепції і моделі, основу якої складають принципи, що створюють фундамент для формування високоосвітньої, духовно розвиненої, моральної особистості, здатної до саморозвитку як головного засобу навчально-виховного процесу [8].

Мета статті полягає в обґрунтуванні шляхів для утворення нових міжпредметних ресурсів і забезпечення формування цілісності особистості майбутнього авіаційного фахівця, який володіє професійними і особистісними компетентностями як інструментом професійного й особистісного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній науці існує широке коло робіт, у яких усвідомлюються різні підходи до розуміння саморозвитку особистості. Так, С. Рубінштейн підкреслював, що специфіка гуманітарних наук припускає використання методології психології суб'єкта для обґрунтування феномену «саморозвиток». Ця методологія у педагогічних дослідженнях обумовлює зміни системи підготовки і освіти в цілому, а саморозвиток, у трактовці автора, являється результатом активності суб'єкта навчання і взаємодії [13]. Аналіз наукової літератури засвідчив наявність двох тенденцій визначення суб'єкта. Перша тенденція – суб'єкт як рівень розвитку особистості, тобто особистість розвивається до деякого рівня для якого характерний прояв суб'єктних якостей, особистість виховується суб'єктом. Друга – визнання вихідної самостійної лінії розвитку суб'єкта, тобто людина народжується суб'єктом. Звідси можна виокремити вплив суб'єкта на розвиток людини в цілому, появу такої форми розвитку як саморозвиток та характерних суб'єктних функцій особистості – автономності в діяльності.

Сучасні дослідження суб'єктності особистості й педагогічних умов формування освітнього простору вимагають інтеграції індивіда в сферу власного сутнісного особистісного статусу – стан самоусвідомлення (що співвідноситься з ядром особистості, її Я- концепцією). Цей стан має цілісно-нейтральну природу і створює підґрунтя для вчинків особистості, яка не тільки може постійно контролювати свої емоційні стани, але саме в цьому стані вона може формувати стійкі професійні вміння [5].

В. Курінський, визначаючи автодидактичні основи самопізнання, підкреслював, що прямування до власної індивідуальності, особистості не означає рух до соліпсизму – навпаки: розкапсулювання - є шлях до іншого, в самооб'єктивацію. «Тоді ти можеш говорити до себе: «Якщо я ще не майстер у якійсь справі, то повинен ним стати» [7:143] На цій основі професійні вміння набувають функціональної безперервності через безперервність підтримки людиною стану самосвідомості (у психології і філософії цей стан називається абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією) [1]. На думку

В. Кудрявцева, вихід за межі рольових установок особистості, уміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення одного з головних завдань розвитку людини – статусу творчої особистості. Оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатовимірного розуміння реальності і її

освоєння, творчість припускає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за рамки однозначних конструкцій - зовнішньої доцільності [6]. Важливу роль у становленні статусу творчої особистості відіграє її здатність до творчого саморозвитку, самотворення. На думку науковців, особистість перманентно стоїть не лише перед завданнями соціальної адаптації, а й перед необхідністю самоперетворення. Творчий саморозвиток відповідає прагненню людини до самоперетворення, мотивації зростання, самоактуалізації й самореалізації [1;5;9].

Поняття «творчий саморозвиток» є складним і стосується різноманітних освітніх феноменів. Зокрема, таких як «самоперевершування», «компетентність», «самотворення». Проте, поняття «творчий саморозвиток» не являється простою сумою зазначених понять, а є якісно новою категорією педагогіки. В. Андреев [1] визначає це поняття, як особливий вид творчої діяльності суб'єктно-суб'єктної орієнтації, направленої на інтенсифікацію й підвищення ефективності процесів «самості», де системоутворюючим чинником являється самопізнання, самотворення і творча самореалізація особистості. Творчий саморозвиток передбачає не тільки реалізацію бажання самореалізуватися, але й самопричинно відповідально діяти у напрямі реалізації власної суб'єктності [1;9;10]. Саме суб'єктність, зазначає В. Татенко, фіксує такі сутнісні ознаки людської активності, як автономність, самодостатність, цілісність і гармонійність, зорієнтовує на пошук внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку, підкреслює її авторське право. Самоперевершування себе самого включає вихід за власне «Я», автентично актуалізує свою суб'єктну міць, виявляє своє ціннісно-смісловне відношення до інших [9]. Отже, творчий саморозвиток є одною з центральних ліній особистісного розвитку майбутнього фахівця, і, найголовніше, визначальним для суті особистості феноменом. Тим більш зрозумілою і переконливою є виняткова роль творчих здібностей у формуванні професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців, професійних й особистісних компетентностей.

Важливу роль у творчому розвитку «Я» особистості відіграють ситуації взаємодії. Д. Мід прийшов до висновку, що в становленні «Я» вирішальну роль відіграють ситуації взаємодії. Вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів, здатних до творчого саморозвитку сприяє формування якісно нової метаіндивідуальної позиції особистості – творчої взаємодії, де суб'єкти безупинно діляться один з одним досвідом «самооволодіння», досвідом «самодіяльності» і, таким чином, сприяють усвідомленню чи не єдиного шляху конкретизації власної обмеженості, вірогідних способів її подолання та створення тільки собі притаманного індивідуального (оригінального) алгоритму самоперевершування [9]. Творча взаємодія – це простір реалізації й освоєння універсальних людських здібностей [2]. Через освоєння цими здібностями індивід

трансцендірує, долає власну обмеженість й універсалізує свої здібності за зразками людської діяльності [1;12]. Істинна універсальність можливостей творчого саморозвитку особистості лежить у площині її відкритості до формування різноманітних особистісних і професійних якостей [3;10], автономності й цілісності, а також в освоєнні конструктивними основами психолого-педагогічного інструментарію, автодидактичних навичок [7].

У зв'язку із певним зсувом у системі професійної освіти майбутніх авіаційних фахівців в бік автономності, самодостатності, цілісності й гармонійності, який відбувся останнім часом, а також усвідомленням значення професійного й особистісного саморозвитку в формуванні професійної надійності, потрібна розробка нової концепції і моделі. Її основу повинні складати принципи, що створюють фундамент для формування психолого-педагогічної компетентності як інструменту професійного й особистісного саморозвитку авіаційного фахівця. Нового бачення потребує, зокрема, проблема зв'язку психолого-педагогічних дисциплін в формуванні творчих здібностей курсантів льотних ВНЗ; саме вони відіграють вирішальну роль в забезпеченні міждисциплінарності – з поглибленими дослідженнями професійної надійності на основі актуалізації внутрішніх джерел та рушійних сил розвитку особистості. Рішення завдань професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців зажадало звернення до концепції цілісності людини, що базується на принципі органічної єдності універсалізації і гармонії; звернення до моделі професіонала, здатного трансформувати фізичну сутність простору в процес самоусвідомлення і осмислення себе як особистості, як суб'єкта самотворення. Тут курсант як суб'єкт навчальної діяльності не тільки слідує традиційній схемі – орієнтація на особистість, а й створює новий спосіб навчальної активності – пошуково-перетворювальний, здійснює авторський спосіб професійного й особистісного розвитку і, таким чином, створює авторський освітній простір, де навчальна діяльність перетворюється на діяльність над собою, на діяльність по формуванню індивідуального алгоритму професійного й особистісного саморозвитку і самотворення.

Спроможність курсанта до автономної навчальної діяльності передбачає наявність у індивіда навичок автодидакта (навичок самонавчання), адже ці навички – це навички в пошуках навичок [7].

В. Курінський зазначає щодо цього: «кожна розробка підходів до нового вправлення в матеріал має ставати школою вдосконалення автодидактичної майстерності. Майстер – це володар навичок. Можна сказати й ширше: сама особистість є навичка, бо неконкретних, нетрудових проявів особистості не існує. Особистість визначається працездатністю душі, яка демонстрована у вчинках, справжністю щодо оцінок (аксіологічним апаратом) тощо – а все це вказує на ті опорні навички, що характеризує її як діяча, живого суб'єкта.

Головне в саморозвитку – спостерігати, як у тобі формується навичка» [7: 191].

З особливою виразністю тісний зв'язок автономної навчальної діяльності курсанта з усіма виявами його активності як автодидакта постає через відповідний алгоритм. Саме алгоритм автономної навчальної діяльності курсанта забезпечує саморегуляцію самодіяльності і внутрішніми процесами. Завдяки алгоритму курсант відчуває владність над своїми здібностями й особливостями психіки, власну компетентність в самоорганізації навчальної діяльності і самотворенні. Робота з алгоритмами сприяє розумовому розвитку, вимагає постійного аналізу та синтезу, зіставлень і протиставлень, узагальнення та конкретизації, можна сказати, формує, так зване, алгоритмічне мислення. Створення алгоритмів та застосування їх як інструмента формування психолого-педагогічної компетентності сприяє технологічності самонавчання, «...складеної для природних «мікросхем» твого організму» [7: 162]. Формуванню у курсантів визначеного алгоритму буде сприяти інтегрований курс «Інактивована автодидактика» (enacted – вплавлений, задіяний), який слугує науково-методичним фундаментом для зародження міжпредметного знання при вивченні таких дисциплін як «Психологія», «Авіаційна педагогіка» та «Фізична і психофізіологічна підготовка» і його матеріалізації в навичках самоорганізації навчальної діяльності і особистісного самотворення (курс «Інактивована автодидактика» реалізується у формі воркшопу). Ці навчальні дисципліни представляють собою систему неперервної психолого-педагогічної освіти майбутніх авіаційних фахівців, а в інтегрованому курсі закладені ідеї професійного й особистісного саморозвитку курсанта. Інтегрований курс організується як загальний, об'єднавчий процес, який сприяє вивченню окремих психолого-педагогічних дисциплін, посиленню міжпредметної інтеграції, закріпленню в навчальній діяльності значущості для майбутніх авіаційних фахівців предметно-дисциплінарних сенсів з погляду реалій їх готовності до професійного і особистісного саморозвитку, створенню індивідуального алгоритму самотворення. Як специфічна форма самоорганізації професійного й особистісного саморозвитку цей курс є основною складовою суб'єктно-розвивального освітнього простору, реалізує тенденції інтеграції міжпредметних ресурсів професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців та розглядається як інваріант психолого-педагогічної освіти курсантів. Як інваріант цей інтегрований курс є початковим, системним та динамічним в пошуках персоніфікованих підходів до нового вправлення в навчальний матеріал вищезазначених дисциплін. Цей курс є постійним пошуком опорних навичок, які забезпечують процес самотворення в навчальній діяльності, навичок конструювання і досягнення мети професійного й особистісного саморозвитку та побудови цілісного суб'єктно-розвивального

простору курсанта, навичок бути суб'єктом навчальної діяльності та суб'єктом самотворення.

Усе це зумовлює виділити курсанта як системоутворюючого ядра, який постійно об'єднує і розділяє, інтегрує й диференціює в своєму віртуальному освітньому просторі навчальні предмети «Психологію», «Авіаційну педагогіку», «Фізичну і психофізіологічну підготовку» в його системній цілісності та відкритості процесам професійного й особистісного самотворення. Під віртуальною реальністю розуміється реальність, яка формується в процесі активності курсанта як суб'єкта навчальної діяльності. Виділяють такі види реальності: актуальна (що існує тільки тут і зараз), інтерактивна (як результат взаємодії з реальністю); автономна (здійснюється за власними законами). Відношення курсанта до сформованого ним індивідуального освітнього простору як до віртуальної реальності, принципово міняє його ставлення до навчальної діяльності. Вона стає осмисленою, постійною, актуальною і автономною (навчальна самодіяльність). Це істотно міняє і розширює реальні можливості навчальної самодіяльності в професійному й особистісному саморозвитку. Вона переходить в нову якість - віртуальну реальність, яка породжується суб'єктною активністю курсанта в навчальній діяльності. Тут суб'єкт навчальної діяльності постає як особа, яка безперервно інтерпретує, розшифровує глибинні сенси, вибудовує власний внутрішній світ під завдання навчальної діяльності. Ця діяльність мислення суб'єкта в процесі освіти виявляється не менш значущою, чим звичайна кумуляція знань, яку він істотно доповнює. Внутрішній духовний світ суб'єкта — це цілий світ уявлень і образів, які не можуть бути виключені із смислопокладаючої й смислоосязної діяльності суб'єкта в ході освіти, оскільки це породжує проблему перетворення власного «Я» з метою виявлення доступу до істини і сенсів в інтерпретуючій навчальній діяльності [10;12].

Інтерпретація психологічної сутності віртуального освітнього простору курсанта передбачає розгляд цього дидактичного феномену в контексті розвитку психолого-педагогічної компетентності особистості та її автодидактичної складової. Лише в категорії самотворення можна усвідомити суперечливий момент, коли курсант здатен інтегрувати й екстраполювати у сферу професійного й особистісного саморозвитку різні формалізовані формувальні впливи: потенціал навчальних дисциплін «Психологія», «Авіаційна педагогіка» та «Фізична і психофізіологічна підготовка» і власні спонукання та можливості автодидактичних навичок самотворення, трансформуючи їх в єдиний алгоритм. Це виразно ілюструє той факт, що всі новоутворення в структурі особистості є значною мірою наслідком її суб'єктної активності [3;9;10;12].

Висновки. Інтегрований курс «Інактивована автодидактика» не ставить за мету вивчення основ навчальних дисциплін «Психологія», «Авіаційна педагогіка» та «Фізична і психофізіологічна підготовка» але в своїй структурі і змісті використовує інтеграційний потенціал кожної дисципліни для формування психолого-педагогічної компетентності курсанта і її автодидактичної складової з метою професійного й особистісного саморозвитку. Головна мета курсу – забезпечити адекватними психолого-педагогічними засобами створення суб'єктно-розвивального простору курсанта в навчальній діяльності, його цілісності та підтримати розвиток особистісних новоутворень в складі компонентів психолого-педагогічної компетентності майбутніх авіаційних фахівців.

Список використаних джерел:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга II. Изд-во КГУ, 1996 г.- 316 с.
2. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А. А. Дубасенюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.
3. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Рос. гос. проф.- пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002.- 126 с.
4. Князева Е.Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития // Эволюция. Мышление. Сознание. М.: Канон, 2004. – С.308-349.
5. Киричук О.В. Розвиток комунікативного ядра особистості в системі неперервної освіти / Киричук О.В. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук.пр. - К., 2001.- Ч.1. - С.243 -249.
6. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психол. журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.
7. Курінський О.В. Українська пост психологічна дидактика: Лекції.- К.: [ЗАТ «Віпол»], 2006. – 484 с.
8. Лузік Е.В. Три іпостасі вищої технічної освіти в інформатизації майбутнього суспільства // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: Зб. наук. пр.-Вип.1.-К.:Вид-во Нац. авіа. ун-ту «НАУ друк»,2009.- С.4-8.
9. Людина. Суб'єкт. Вчинок.: Філософсько-психологічні студії / За ред.. В.О. Татенка.- К.: Либідь, 2006. - 360 с.
10. Некрасов С.Д. Профессиональная компетентность как результат личностно - субъективных обретений человека на жизненном пути // Субъект, лич-

ность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябькиной. М., 2005.- С.317-334.

11. Сліпчишин Л. Психолого-педагогічні засади впровадження ідей конструктивної педагогіки у навчання // Розвиток педагогічних наук в Україні та Польщі на початку ХХІ ст.: зб. наук. праць (Матеріали) Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011- С.258-262.

12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов. – М.: Школа – Пресс, 1995.- 384с.

13. Рубинштейн С.Л. О личности // Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М. 1997.- 463 с.

ПІДГОРНИЙ А.В.,
кандидат хімічних наук,
доцент
НАЗАРОВА Т.М.,
старший викладач,
хіміко-технологічний факультет,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут»,
м. Київ

ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ СТРАТЕГІЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

У роботі розглянута важливість природничо-наукових дисциплін для забезпечення фундаментальності та якості інженерної освіти. Аналізуються принципи модернізації освітньої діяльності та завдання реформування освіти. Показано невідповідність результатів ЗНО та шкільних атестатів з природничих дисциплін до вимог дослідницьких університетів.

Ключові слова: фундаментальність в освіті, природничо-наукові дисципліни, науково-дослідницька складова в інженерній освіті, модернізація освітньої діяльності.

В работе рассмотрена актуальность естественно-научных дисциплин для обеспечения фундаментальности качества инженерного образования. Анализируются принципы модернизации и задачи реформирования высшего образования. Показано несоответствие результатов ВНО и школьных аттестатов к требованиям исследовательских университетов.

Ключевые слова: фундаментальность в образовании, естественнонаучные дисциплины, научно-исследовательская составляющая в инженерном образовании, модернизация образовательной деятельности.

The relevance of teaching science subjects to ensure fundamental quality of engineering education is discussed in this paper. The

principles of the modernization of higher education and the objectives of education reformation are analyzed. We also demonstrate that the results of External Independent Testing and high-school certificates do not correspond the requirements of research universities.

Key words: *fundamental education, natural sciences discipline, a research component in engineering education, modernization of educational activities.*

Налагоджена система вищої освіти та організація наукових досліджень забезпечує цивілізаційний рівень існування держави, її прогрес, економічну та політичну незалежність. В період глобальних економічних перетворень усі громадяни мають володіти знаннями, навиками та досвідом, щоб бути спроможними усвідомити та вирішувати проблеми повсякденного сучасного життя з урахуванням екологічних, соціальних, культурних та економічних наслідків, а, отже, у підсумку взяти на себе глобальну відповідальність. Успішне вирішення цього блоку питань є можливим втілюючи в освіту підготовку кадрів засновану на базі принципів сталого розвитку суспільства та бізнесу.

Модернізація національної системи освіти має здійснюватись на основі постійного розвитку освітньої системи. При цьому, основне завдання освітньої політики полягає в забезпеченні сучасної якості освіти на основі її фундаментальності та відповідності актуальним положенням документів, що стосуються змін в освіті в інтересах сталого розвитку: «Європа-2020», висновку Ради ЄС від 19.11.2010 р., саміту ООН щодо Декларації тисячоріччя (вересень 2010 р.).

При цьому, модернізація освітньої діяльності має проводитись у відповідності з наступними принципами:

- єдність освітнього простору, паритетні основи навчання та виховання, інтеграція науки та освіти, академічні свободи;
- поєднання зв'язку між освітою, дослідженнями та бізнесом;
- підвищення якості та практичної спрямованості університетських курсів з урахуванням як індивідуальних потреб, так і ринків праці;
- єдність та послідовність рівнів освіти – “освіта через життя”.

Отже, основним завданням реформування освіти стає створення умов та випуск спеціалістів, що володіють інноваційним мисленням, здатних забезпечити інноваційний розвиток суспільства та бізнесу.

Успішні вирішення цих проблем можуть бути забезпечені у разі, якщо університети будуть готувати студентів, які матимуть систему знань, що формує:

- усвідомлення об'єктивної реальності планети Земля як системи, що

має свій еволюційний розвиток та антропогенний вплив різних сфер діяльності суспільства, часто негативного, деструктивного характеру, на навколишнє середовище;

- впевненість, що сталий розвиток суспільства у всіх його постіндустріальних проявах (стале виробництво, стале споживання, стала робоча сила, стала якість життя, сталий маркетинг, тощо) може бути досягнутий у разі симбіозу людини в гармонії з природою та закономірностями її розвитку.

У відповідності до засад закону “Про вищу освіту”, що вступив в дію у вересні 2014 року, для дослідницьких університетів стають першочерговими вирішення завдань щодо створення в рамках навчальних закладів освітньо-наукових інноваційних центрів, навколо яких мають зосереджуватись сучасні наукові дослідження та високотехнологічний бізнес. У відповідності до концепції закону дослідницькі університети матимуть право на отримання державного замовлення на підготовку магістрів в обсязі до 75% від випуску бакалаврів, які навчалися за кошти державного бюджету, і до 20% на підготовку докторів філософії від випуску магістрів. Проте, здійснення такої трансформації потребує суттєвих змін у фінансуванні наукових досліджень, поліпшення забезпечення науково-лабораторної бази і наукової інфраструктури університетів, інформаційного забезпечення, підняття кондиції науково-педагогічних шкіл.

Аналіз стану наукових досягнень університетів країн Європи та світу свідчить про суттєві відставання вищих навчальних закладів України за підсумками цієї діяльності. За даними іспанського державного дослідницького центру “Consejo Superior de Investigaciones Cientificas” (CSIC) щопівроку проводиться рейтинг Webometrics університетів за критерієм “видатна майстерність” (excellence), який відображає внесок наукових досягнень навчальних закладів у 10% статей в провідних міжнародних журналах, на які найбільш часто здійснюються посилання. Ненульові результати за таким критерієм показали 5441 вищих навчальних закладів світу, у цей перелік входять 1364 європейські навчальні заклади, проте, серед вітчизняних – лише 29. Найкращі підсумки серед українських ВНЗ показали Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Харківський національний університет ім. В. Каразіна та Львівський національний університет ім. Івана Франка. Їхні позиції серед ВНЗ світу – 1536, 2228 та 2672, а серед європейських навчальних закладів – 611, 782 та 878, відповідно.

Створення умов до поліпшення наукової творчості в університетах потребує пошуку коштів для її фінансування. Проте, як і в попередні роки, в Україні, на відміну від більшості європейських країн, найбільше фінансування одержують наукові дослідження не у навчальних закладах, а в інститутах НАНУ.

Безумовно, незначні результати досліджень, що проводять наукові установи різного підпорядкування, зумовлені, насамперед, недостатньою бюджетною компонентою їх фінансування, яка складає приблизно 0,3% валового внутрішнього продукту України. Тому, для створення в Україні умов необхідних для адекватного розвитку та затребуваності науки, успішного інноваційного розвитку країни потребує вирішення проблема фінансування за рахунок застосування програм залучення спонсорських коштів, звільнення таких інвестицій від оподаткування. Водночас, є доцільним концентрувати кошти державного фінансування на тих навчальних закладах, а саме, дослідницьких університетах, які можуть здійснити реальний внесок у наукові дослідження.

Предметом цієї статті є аналіз аспектів, які стосуються удосконалення наскрізної підготовки бакалаврів технічних напрямів з фундаментальних дисциплін, насамперед, з хімії, фізики, математики.

Реалізація сучасної парадигми набуття та реалізації знань за ієрархічною спіраллю «освіта – наука – інновації – нові знання в освіті» може бути забезпечена на базі якості фундаментальної підготовки при залученні останніх досягнень науки у формування адекватного змісту освіти. Університети мають використовувати в освітньому процесі наукові досягнення інноваційних розробок і технологій, втілювати в усі форми навчання інтегрованих знань та можливості одержання знань через дослідження. В такому випадку у студентів виникає стійка мотивація до пізнання та формується творче ставлення до навчальних дисциплін, які мають бути засвоєні під час навчання. На наш погляд, інтегровані знання, що забезпечують розвинення нових спеціальностей та спеціалізацій, зокрема з урахуванням актуальності підготовки фахівців з питань сталого розвитку, екологічного менеджменту, біотехнології, нанотехнології мають включати досконалу підготовку з фундаментальних природничих дисциплін, особливо з фізики та хімії. Саме на першому році навчання спільними зусиллями викладачів загальноуніверситетських кафедр забезпечується формування у студентів системи застосування принципів математичного моделювання, фізико-хімічного опису процесів, основ науково-технологічних досліджень, без застосування яких є неможливим у подальшому вирішувати завдання фахової діяльності майбутніх інженерів.

Високий рівень оволодіння професійними знаннями та досконала підготовка в галузі дисциплін природничо-наукового циклу надає можливість випускникам ВНЗ бути конкурентноспроможними на ринку праці:

- здатність компетентно діяти, вирішувати проблеми та приймати рішення при втіленні на практиці завдань професійної діяльності;
- плідно брати участь у створенні та реалізації інноваційних розробок та технологій.

Великою проблемою природничих кафедр стало те, що після введення

системи ЗНО до навчання на 1 курс університетів залучається більше 60% випускників шкіл з різними здібностями до навчання, часто з незрозумілою мотивацією і несформованими поглядами на своє майбутнє. Як наслідок, спостерігається суттєвий розрив між вимогами університетів в природничій компоненті з рівнем знань випускників загальноосвітніх шкіл. Така специфічна ситуація не враховується існуючими освітніми технологіями та програмами навчання, а тому ускладнює роботу викладачів.

Аналіз рівня балів сертифікатів з математики за підсумками ЗНО показав, що майже 85% абітурієнтів, зарахованих на навчання до НТУУ «КПІ» мають вступний бал з математики понад 160 балів, а саме: 40% - бали 160 - 180, 45% - бали 180-200. Але вхідний контроль залишкових знань з математики у студентів першого курсу є дуже низький (1,6 - 1,8 балів з 5). Ще меншою є кореляція оцінки з дисципліни «Хімія» у шкільних атестатах з результатами вхідного рівня знань (підсумки за результатами ЗНО з цієї дисципліни не входять в перелік обов'язкових при зарахуванні по конкурсу). Тому, достатнього рівня підготовки з фундаментальних дисциплін (математичний аналіз, фізика, хімія) за першу частину осіннього семестру спроможні досягти не більше 50% студентів першокурсників. Ускладнення в навчанні значною мірою обумовлені виділенням на самостійну роботу 50% загального обсягу годин (кредити ECTS), визначеного на вивчення фундаментальних дисциплін у навчальній програмі. Водночас, спостерігається необґрунтована тенденція до процесу скорочення навчальних годин на вивчення дисциплін природничо-наукового циклу в навчальних планах підготовки бакалаврів технічних напрямів.

Отже, для збереження належного рівня вимог до якості знань та створення надійної фундаментальної підготовки, необхідної для успішного навчання у наступних семестрах, викладачі загальноуніверситетських кафедр докладають значних зусиль (попри на відсутність у навантаженні викладачів відповідних годин) для проведення числених консультацій, які необхідні для активізації мислення студентів першокурсників, формування розуміння важливості і необхідності свідомого вивчення навчальної дисципліни, контролю виконання студентами навчальних завдань з самостійної роботи. Як результат, досягнення успішних показників навчання за підсумками РСО у другій частині семестру та досягнення індексу виконання навчального плану за підсумками семестрового засвоєння навчальних дисциплін становить майже 74%. Проте, відносна кількість студентів, які складають сесію з найкращим підсумком («А», «В») з фундаментальних дисциплін відповідає 8-12%. Більшість першокурсників, а саме 40-45%, досягають лише задовільного рівня засвоєння матеріалу кредитних модулів (рівень оцінок («D», «E»).

Враховуючи вище зазначене, слід зосередити діяльність викладачів при

формуванні комплексу міждисциплінарних зв'язків з фундаментальних дисциплін на керуванні процесами:

- набуття нових знань через розвинення логічного мислення студентів;
- формування у студентів вмінь самостійного вирішення конкретних практичних завдань;
- здатності відшукувати оптимальні методи розв'язання проблем;
- розвинення здатності детально аналізувати підсумки досліджень та спроможність отримати прийнятне інженерне рішення на базі застосування відомих алгоритмів розв'язку, принципів аналогії.

Адже, саме фундаментальна складова інженерної освіти є запорукою підготовки такого людського капіталу, який забезпечує функціонування економіки країни на підґрунті розвинення високотехнологічних галузей (електроніка, нанотехнології, обчислювальна, телекомунікаційна техніка, програмне забезпечення, роботобудування, інформаційні послуги, біомедична інженерія, фармація) та дозволяє бути професійно мобільним упродовж значного часу. Створена на основі фундаментальних природничих дисциплін наукова та методологічна база є гарантом забезпечення якісної загально інженерної та спеціальної підготовки у системі вищої технічної освіти.

Якість національної технічної освіти може бути забезпечена в оптимальному співвідношенні між обсягом фундаментальних та академічних знань з новітніми досягненнями креативної складової навчання, а саме - здатність випускників виконувати комплексні завдання підприємства тієї сфери, для якої вони підготовлені, враховуючи вміння системно оцінювати всі наслідки тих чи інших управлінських рішень, забезпечення умов сталого розвитку суспільства.

Успішна інженерна та спеціальна підготовка в системі вищої технічної освіти має ґрунтуватися на науковій базі корпусу фундаментальних природничих дисциплін.

Зменшення кількості годин, які присвячені отриманню таких знань, в навчальних планах підготовки бакалаврів суттєво погіршує здобуття ними основ наукової методології, формування розуміння застосування наукових методів для забезпечення належного рівня інженерної роботи та розвитку технологічних і конструкторських розробок.

Не применшуючи значущості дисциплін «Математичний аналіз» та «Фізика» в системі фундаментальної підготовки майбутніх інженерних кадрів, слід, водночас відзначити, що без фундаментальних хімічних знань неможливо на нинішньому етапі забезпечити успішне вирішення завдань цивілізаційного та технічного розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г.Кремень, - К.: Грамота, 2005 - 448 с
2. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти // Проблеми освіти: наук. зб. / Кол. авт. - К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. - Вип. 57 - 96 с.
3. Подгорный А.В., Назарова Т.М. Міждисциплінарні зв'язки та якість освіти у підготовці кваліфікованих спеціалістів у дослідницькому університеті // Вища освіта України. - Додаток 2 до №3, Том (27).- 2011.- Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» - С.353-358.

ПІСКУН Р.П.,

доктор біологічних наук, професор,
завідувач кафедри медичної біології

ШЕВЧУК Т.І.,

кандидат медичних наук, доцент

ХЛЄСТОВА С.С.,

кандидат педагогічних наук, асистент

ВАСЕНКО Т.Б.,

асистент,

кафедра медичної біології,

Вінницький національний медичний

університет імені М.І. Пирогова,

м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ КЛІНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ОДИН ІЗ ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій в системі вищої медичної освіти. Встановлено перспективність розробки нових форм і методів освітніх технологій з метою розвитку і формування клінічного мислення та професійних компетентностей у майбутніх лікарів.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, вища медична освіта, клінічне мислення.

В статье рассматриваются вопросы внедрения современных инновационных педагогических технологий в системе высшего медицинского образования. Установлено перспективность разработки новых форм и методов образовательных технологий с целью развития и формирования клинического мышления и профессиональных компетентностей у будущих врачей.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, высшее медицинское образование, клиническое мышление.

This article deals with the introduction of modern innovative educational technologies in higher medical education. The significance of working out new forms and methods of education for the develop-

ment and formation of clinical thinking and professional skills of future doctors is underlined.

Key words: *modern educational technologies, higher medical education, clinical thinking.*

Вступ. Проголошення Україною курсу на інтеграцію медичної освіти у Європейський простір ставить нові завдання перед державою, вимагає удосконалення державного управління системою вищої освіти та супроводжується розробкою єдиних критеріїв і стандартів з метою забезпечення належних умов підготовки професійних кадрів світового рівня. Для України євроінтеграція має важливе значення, оскільки забезпечить входження в єдину європейську сім'ю з її певними політичними і культурними традиціями; євроінтеграція буде вагомим стимулом для успішної економічної, політичної, науково-технологічної консолідації, а також сприятиме переходу до відкритого демократичного суспільства [9].

Формування євроінтеграційного простору було детерміноване певними факторами: глобалізацією у всіх сферах людської діяльності, розвитком інформаційного суспільства та створенням єдиного інформаційного простору, посиленням міграції на ринку освітніх послуг та ринку праці в різних країнах світу, зростаючою потребою у висококваліфікованих кадрах тощо.

Важливим напрямком євроінтеграції вищої медичної освіти є компетен-тисний підхід, який полягає у динамічному поєднанні теоретичних знань, практичних навичок і професійних вмінь фахівця, а також його особистісних здатностей, цінностей і якостей, що є необхідним для успішної продуктивної діяльності. Професійно важливими є такі якості фахівця, як комунікативність, відповідальність, стресорезистентність, здатність і готовність працювати в команді, прагнення до постійного самовдосконалення і саморозвитку, соціально-медична активність та інше.

Аналіз наукових досліджень. Значну наукову увагу професійним компетен-тностям тривалий час приділяє С.Сисоева і стверджує, що обов'язковими умовами успішного входження в єдиний освітній простір є динамічне оновлення навчальних програм, створення сучасної інноваційної технологічної платформи освіти, розробка і впровадження надійних систем діагностики якості освіти, надання пріоритетності самостійній роботі студента та створення інформаційно-комунікаційних технологій для її забезпечення, а також розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця, що досягається використанням сучасних освітніх технологій вищої медичної освіти [14].

Ряд видатних науковців (Г. Василенко, О. Ганчева, О. Демиденко О. Єрьомкін, М. Солдатенко та інші) вважають, що розвивати та формувати клінічне мислення фахівців необхідно починати під час вивчення базових

курсів початкового етапу навчання у вищій школі. Саме тому важливо в цей період ретельно обирати зміст та форми проведення навчального процесу студентів, застосовуючи для цього проблемні методи навчання, навчально-творчі та евристичні завдання, здійснюючи спільну пошукову діяльність студентів та викладачів, проводячи дискусії тощо.

Наукові дослідження Ю. Ємельянова, В. Рибальського, І. Ситника, С. Смирнова, Г. Щедровицького щодо проблем формування клінічного мислення дають нам можливість стверджувати, що важливість удосконалення визначеної проблеми є пріоритетним напрямком вищої медичної школи завдяки використанню в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій.

Особливістю вищої медичної освіти є вимога до подальшої професійної діяльності майбутнього лікаря – володіння не тільки певним обсягом теоретичних знань, а й вміння застосовувати знання і практичні навички при вирішенні нетипових клінічних ситуацій, що і зумовлює важливість формування і розвитку клінічного мислення у студентів. Практичний лікар не лише повинен прийняти правильне рішення, а також осмислити його, усвідомити і взяти на себе відповідальність за його прийняття, що без сумніву ставить лікаря у розряд кваліфікованих, компетентних спеціалістів [1].

Проте ми пропонуємо розглядати клінічне мислення як змістовно специфічний процес діалектичного мислення, який має відображати цілісність і завершеність медичних знань. Специфіку клінічного мислення необхідно враховувати при вивченні проблеми його формування і розвитку. Особливість клінічного мислення, що виділяє його серед інших видів мислення полягає в тому, що предмет дослідження в медицині складний, включає всі види процесів життєдіяльності від механічних до молекулярних, охоплює всі сфери існування людини. В процесі діагностики будь-яких захворювань лікарі зустрічаються з неспецифічними симптомами і синдромами, які можуть зустрічатися при багатьох хворобах, що ускладнює постановку клінічного діагнозу, який в тій чи іншій ступені є гіпотезою. Також специфікою клінічного мислення є аналіз конкретної клінічної ситуації з подальшим вибором певних методів обстеження з великого їх арсеналу. Не всі явища і процеси в медицині підлягають теоретичному осмисленню, механізм появи деяких симптомів залишається невідомим. Важливою особливістю медицини є те, що клінічне мислення виховується в процесі спілкування студента і викладача, а в подальшому і пацієнта.

Сучасна клінічна медицина ставить перед лікарем завдання якомога швидше оволодіти клінічним досвідом, який залишається основним критерієм розвитку його клінічного мислення. Описані вище особливості клінічного мислення вказують на актуальність проблеми його формування і розвитку. Відомо, що найбільш інтенсивно і ефективно мислення людини формується і

розвивається в молодому віці, оскільки люди в цьому віці достатньо сприйнятливі до високих духовних і громадських цінностей, що і визначає покликання до медицини [15].

Тому **мета** нашого дослідження – удосконалити процес формування і розвитку клінічного мислення і професійної компетентності майбутніх лікарів за допомогою використання сучасних педагогічних технологій і обґрунтування доцільності їх застосування при вивченні медичної біології студентами-першокурсниками.

Основна частина. Освітня технологія – це система форм, методів, засобів навчання та виховання особистості, що забезпечує досягнення певних навчальних цілей в межах чітко заданого технологічного освітнього процесу. Аналізуючи літературні джерела, можна виділити такі освітні технології, які сприятимуть формуванню клінічного мислення та професійної компетентності майбутніх лікарів.

Технології індивідуалізації, особистісно-орієнтованої освіти базуються на партнерських відносинах в системі “викладач-студент”, які максимально забезпечують комфортні умови для всебічного розвитку студента та реалізації його природних потенціалів. Викладач повинен вміти вибрати такий спосіб своєї поведінки, який найкраще відповідав би психологічним особливостям студента, а також володіти умінням організовувати аудиторію, привернути її увагу до змісту теми, володіти прийомами стимулювання пізнавальної діяльності студента.

Початок навчання у вищих навчальних закладах для більшості абітурієнтів є періодом формування адаптаційно-компенсаторних механізмів, які забезпечують пристосування до нових умов існування, що може супроводжуватися значним напруженням основних регуляторних систем організму та призводити до підвищення захворюваності студентів, зниження ефективності навчання.

У процесі адаптації студенти часто відчувають наступні труднощі: негативні переживання, пов’язані з відривом від дому, від шкільного колективу з його взаємною допомогою і моральною підтримкою; невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов в гуртожиток; відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками та інші. Урахування названих психологічних особливостей студентів першого курсу дасть змогу оптимізувати процес входження вчорашніх абітурієнтів у нові соціальні умови та забезпечити успішне виконання ними основних видів діяльності [11].

Технології міждисциплінарної інтеграції полягають у встановленні міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків між окремими розділами дисципліни. Міждисциплінарні зв'язки не лише дозволяють встановити своєрідні “містки” між навчальними дисциплінами, але й на основі спільності змісту цих дисциплін, побудувати цілісну систему навчання, що є важливою умовою й результатом комплексного підходу, який дозволяє вичленювати як основні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами [2, 3].

Внутрішньопредметна інтеграція передбачає зв'язок теми, що вивчається, з попередніми і наступними темами даної дисципліни. Так, наприклад, при вивченні розділу медичної біології “Медична генетика” студент на даному етапі повинен вже знати будову клітини, рівні організації спадкового матеріалу, основні етапи реалізації спадкової інформації, закономірності спадковості і мінливості, етапи ембріогенезу, методи антропогенетики, механізми виникнення вроджених вад розвитку, особливості популяційної структури людства, а також вміти застосовувати основні генетичні поняття, терміни і закони при вирішенні конкретних ситуаційних задач, прогнозувати ймовірність нормальних і патологічних ознак у нащадків людини, інтерпретувати механізми виникнення спадкових хвороб та чинники, що їх спричинюють, характеризувати медико-генетичні аспекти сім'ї, суть і значення медико-генетичного консультування для профілактики спадкової патології, визначати популяції людей, вірізнати їх види, характеризувати генетичну структуру.

Міждисциплінарне інтегрування полягає в тому, щоб при вивченні певної теми активізувати раніше засвоєні знання та вміння з урахуванням інтересів наступних дисциплін. Таким чином визначаються логічні зв'язки між різноманітними дисциплінами, що об'єднує їх в єдину систему.

На даному етапі студент повинен знати механізми змін каріотипу людини при спадкових хворобах, принципи класифікації, діагностики та профілактики спадкової патології, а також вміти оцінити конкретну практичну ситуацію, вибрати певні методи діагностики, проаналізувати результати досліджень і дати подальший прогноз для життя.

Здійснення міждисциплінарної та внутрішньопредметної інтеграції передбачає використання міждисциплінарної лекції, теоретичної комплексної бесіди, вирішення ситуаційних задач, що мають широкий міждисциплінарний контекст, тестів інтегрованого змісту тощо [16].

Отже, однією з умов, що сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі, є необхідність забезпечення наступності й безперервності в розвитку понять.

Важливе значення в процесі навчання мають технології організації самостійної роботи студентів-медиків. Метою самостійної роботи студента є

набуття нових теоретичних знань з певного предмету, вироблення практичних навичок, формування професійних вмінь та використання їх в подальшій практичній діяльності. Необхідною організаційною передумовою здійснення самостійної роботи є забезпечення різноманітності форм та способів отримання студентами навчальної інформації, що відкриє можливість максимального ефективного засвоєння матеріалу [13].

Студенти, що приходять на перший курс навчання, зустрічаються з цілою низкою проблем, які знижують ефективність навчання та процес засвоєння матеріалу: відсутність навичок працювати з науковою літературою, аналізувати та порівнювати інформацію, отриману з різних джерел, недостатньо сформований рівень мотивації при вивченні фундаментальних теоретичних дисциплін, відсутні навички наукового мислення, недостатність досвіду із систематизації великого обсягу інформації, дефіцит часу на самостійну роботу через перевантаженість навчальних програм і невміння організувати свій позааудиторний час [10].

Для успішної самостійної роботи та засвоєння матеріалу студент повинен уміти самостійно формулювати свою мету, шукати необхідні методи для її реалізації, розвивати увагу, пам'ять і мислення, уміти оцінювати результати своїх дій, мати необхідні навички та вміння для самостійної навчальної діяльності. В свою чергу викладач повинен правильно організувати, керувати та здійснювати контролюючу функцію при виконанні студентом самостійної роботи.

Для успішного виконання самостійної роботи викладачами кафедри медичної біології розроблені методичні вказівки до практичних занять. Проведена велика робота по переробці відібраної інформації, яка полягала у розподілі всього матеріалу на частини (блоки), виділенні основних елементів кожного блоку, визначенні основних характеристик головних елементів та логічних зв'язків між ними. Результатом переробки інформації є побудова граф-логічних схем змісту матеріалу. Для кращого засвоєння матеріалу складені інструкції та алгоритми для відпрацювання професійних умінь та навичок.

Актуальним при вивченні медичної біології, як фундаментальної дисципліни, є застосування інтерактивних технологій навчання, які базуються на співпраці, взаємодії та колективній роботі [6, 12]. Інтерактивні технології дозволяють творчо підходити до засвоєння інформації; самостійно знаходити можливі ресурси рішення певної проблеми; вчитися формулювати і відстоювати свою думку, а також слухати і поважати точку зору іншої людини; моделювати різні практичні ситуації і збагачувати свій досвід через їх вирішення; вчитися будувати конструктивні стосунки в групі, знаходити спільне рішення проблеми, уникати конфліктів; здійснювати проектну діяльність, виробляти

стратегію і тактику поведінки в конкретній ситуації, реалізувати творчі здібності [4].

До інтерактивних технологій відносять: метод пошуково-дослідницьких проєктів, кейс-метод, метод мозкового штурму, метод конкурентних і кооперативних груп, метод міждисциплінарної конференції ідей, метод наукового пошуку, проблемно-дослідницький метод, метод “снігова куля”, метод “коло ідей” та ін.

Цікавим є метод конкурентних груп, який дозволяє розвинути творче мислення, провести взаємонавчання шляхом багатосторонньої комунікації, залучити всіх учасників групи у процес обговорення проблеми, розвинути вміння вести дискусію, виховати повагу до колег, вміння вислухати іншу думку [8]. Важливим моментом є правильне формування груп. Склад групи повинен бути по можливості різноманітним по успішності, культурі, захопленням і у гендерному відношенні. В різносторонніх групах відмічається більш активне творче мислення, більш частий обмін інформацією, інтенсивне обговорення проблеми, що сприяє правильному вирішенню поставленої задачі. Кожна група (3-5 учасників) отримує комплекс певних завдань, переважно це ситуаційні задачі різної складності, а також методичне забезпечення: теоретичний матеріал по певній темі, професійні алгоритми діагностики певних захворювань (спадкових, паразитарних), мікроскопи, мікропрепарати тощо. Завдання для всіх груп однакові. Студенти вирішують поставлені перед ними завдання, активно спілкуються між собою, висловлюють свої думки, дискутують і в кінці приймають спільне рішення. Потім кожна група презентує своє вирішення проблеми, ставляться перехресні питання, розгортається дискусія між конкурентними групами. Викладач при цьому лише контролює процес, спонукає до дискусії, пропонує знайти помилки у відповідях колег, оцінює індивідуальний внесок кожного учасника і групи в цілому, підводить підсумки і допомагає прийняти найбільш вірне колективне рішення поставлених завдань.

У зв'язку із зростанням обсягів інформації, яку повинен засвоїти студент, виникає необхідність впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють урізноманітнити методи наочності у вигляді графіків, діаграм, відеофільмів та фотоматеріалів; підвищити мотивацію до навчання та активізацію пізнавальної діяльності; надають доступ до великих обсягів додаткових матеріалів для організації самостійної роботи, здійснюють інтерактивний навчальний діалог між викладачем і студентами; розвивають інформаційну культуру, навчають оперувати різними видами інформації та урізноманітнюють форми навчання, в тому числі і дистанційні [7].

Завдяки покращенню оснащеності комп'ютерною технікою навчальних закладів з'являється можливість розширити арсенал мультимедійних технологій. Покращення наочності лекцій дає можливість зацікавити студента

навчальним предметом, сприяє кращому засвоєнню матеріалу [5].

На кафедрі медичної біології розроблена система мультимедійних лекцій, яка дозволяє урізноманітнити форму подачі матеріалу, збагатити лекцію не лише текстом і малюнками, а й фото- та відеоматеріалами.

Ще одним видом інформаційно-комунікаційних технологій є створення загально-університетського сайту, на якому студенти мають можливість ознайомитись з інформацією щодо навчального процесу, в тому числі і на кафедрі медичної біології: тематичними планами практичних занять, лекцій та самостійної роботи, методичними вказівками до практичних занять, переліком практичних навичок, екзаменаційними питаннями, базою тестів для модульних контролів знань, електронними посібниками і підручниками.

Висновки. Таким чином, впровадження у професійну підготовку майбутніх лікарів інноваційних освітніх технологій сприятиме формуванню і розвитку клінічного мислення та професійних компетентностей, що є одним із головних завдань вищої медичної освіти. Використання сучасних педагогічних технологій навчання дозволяють виробити у майбутніх фахівців вміння аналізувати конкретну ситуацію і прийняти вірне рішення проблеми; вміння організувати самостійну роботу, аналізувати і синтезувати інформацію; вміння міжособистісного спілкування і роботи в міждисциплінарній команді. Формуючи професійну компетентність практичного лікаря, необхідно використовувати комплекс сучасних педагогічних технологій, які сприятимуть всебічному розвитку особистості.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямку є розробка і впровадження в навчальний процес вищої медичної школи різних форм і методик інноваційних педагогічних технологій з метою розвитку професійних вмінь щодо аналізу різних медико-біологічних ситуацій та виховання соціальної і фахової мобільності спеціалістів медичної галузі.

Список використаних джерел:

1. Весніна Л. Є. Особливості процесів формування клінічного мислення при викладанні фізіології / Л. Є. Весніна // Вісник проблем біології та медицини. – 2013. – №1, Том 2. – С. 188 – 191.
2. Іщейкіна Ю. О. Роль міждисциплінарної інтеграції у мотивації вивчення біофізики і медичної фізики / Ю. О. Іщейкіна // Світ медицини та біології. – 2012. – № 4. – С. 130 – 131.
3. Єрошенко Г. А. Роль сучасних технологій та міждисциплінарної інтеграції в оптимізації викладання гістології, цитології та ембріології / Г. А. Єрошенко // Вісник проблем біології та медицини. – 2012. – Вип.4, Том 1. – С. 172 – 174.
4. Інтерактивні методи навчання: [Навчальний посібник] // за ред.. П. Шевчука,

- П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP. – 2005. – 170 с.
5. Кузняк Н. Б., Гончаренко В. А., Дмитренко Р. Р. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищих медичних навчальних закладах / Н. Б. Кузняк, В. А. Гончаренко, Р. Р. Дмитренко // Клінічна та експериментальна патологія. – 2013. - № 2 (44), Том XII. – С. 197 – 199.
6. Кульбашна Я. А. Застосування інноваційних педагогічних технологій для формування професійної компетентності майбутніх стоматологів / Я. А. Кульбашна // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013.- Вип. 4. – С. 104 – 117.
7. Ляхощька Л., Ляхощька М. Електронне навчання лікарів / Л. Ляхощька, М. Ляхощька // Теорія та методика управління освітою. – 2012. - № 8. – С. 134 – 140.
8. Нагайчук В. В. Застосування інтерактивних технологій навчання для викладання у вищих медичних навчальних закладах / В. В. Нагайчук // Вісник Вінницького національного медичного університету. – 2013. - № 2, Т. 17. – С. 456-459.
9. Осійчук М. С. Вплив євроінтеграційних процесів на розвиток вищої медичної освіти / М. С. Осійчук // Медична освіта. – 2013. - № 2. – С. 9 –13.
10. Пайкуш М. Особливості організації самостійної роботи студентів медичних університетів у процесі вивчення теоретичних дисциплін / М. Пайкуш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. - № 2. – С. 82 – 89.
11. Піскун Р. П., Горбатюк С. М., Шевчук Т. І. Психолого-педагогічні умови адаптації студентів першого курсу до навчальної діяльності у вищому медичному закладі / Р. П. Піскун, С. М. Горбатюк, Т. І. Шевчук // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2010. - Вип. 181, част.III. – С. 92 – 96.
12. Похилько В. І. Застосування новітніх інформаційних та інтерактивних технологій у навчальному процесі вищої медичної школи / В. І. Похилько, О. М. Ковальова, С. М. Цвіренко та ін. // Світ медицини та біології . – 2013. - №2. – С. 146 – 148.
13. Сиротинська І. Д. Особливості організації самостійної роботи студентів – першокурсників медичного університету: труднощі та шляхи їх вирішення / І. Д. Сиротинська // Медична освіта. – 2013. - № 3. – С. 87 – 90.
14. Сисоева С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоева, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВДЕКМО, 2011. – 368 с.
15. Тетенев Ф.Ф., Бодрова Т.Н., Калинина О.В. Формирование и развитие клинического мышления – важнейшая задача медицинского образования / Ф. Ф. Тетенев, Т. Н. Бодрова, О. В. Калинина // Успехи современного естествознания . – 2008. - № 4. – С. 63 – 65.
16. Шевчук Т. І. Організаційно-методичні аспекти викладання медичної генетики в умовах модернізації вищої медичної освіти. / Т. І. Шевчук // медична освіта . – 2013. - № 3.- С. 121 – 124.

ПОЛУДЕНЬ Л.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра образотворчого та
декоративно-прикладного мистецтва,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА ІНТЕР'ЄРУ

У статті змодельовано й теоретично обґрунтовано модель формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру, що відповідає вимогам сучасної професійно-педагогічної освіти. Розкрито структуру моделі, в якій виокремлено етапи, педагогічні умови, критерії, підходи, методи, принципи, засоби, форми з результатом: сформовано професійну майстерність у майбутнього дизайнера інтер'єру.

Ключові слова: модель, професійна майстерність, дизайнер інтер'єру.

В статье смоделировано и теоретически обосновано модель формирования профессионального мастерства дизайнера интерьера, соответствующей требованиям современного профессионально-педагогического образования. Раскрыта структура модели, в которой выделены этапы, педагогические условия, критерии, подходы, методы, принципы, средства, формы с результатом: сформировано профессиональное мастерство у будущего дизайнера интерьера.

Ключевые слова: модель, профессиональное мастерство, дизайнер интерьера.

The article is modeled and theoretically grounded model of the professional skills of the interior designer, meets the requirements of modern professional teacher education. Revealed the structure of a model in which distinguishes stages, pedagogical conditions, criteria, approaches, methods, principles, tools, forms, with the result: to develop professional skills in the future interior designer.

Key words: model, professional excellence, interior designer.

Постановка проблеми. Головною метою й орієнтиром вищої професійної освіти в сучасних умовах повинно стати формування соціально активної особистості з високою компетентністю, мобільністю і професіоналізмом; розвиток комплексу якостей сучасного фахівця, професійного мислення, соціальної і професійної відповідальності; розширення й збагачення потенціалу саморозвитку і самовдосконалення особистості, а в суспільстві – людського капіталу; розвиток збалансованої загальнокультурної, спеціальної й конкретно-практичної підготовки професіонала.

Провідним завданням нашого дослідження ми визначили розробку моделі формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в умовах університетської освіти, що відповідатиме вимогам сучасної професійно-педагогічної освіти. Мета створення моделі полягає у формуванні позитивного ставлення студентів-дизайнерів до професійної діяльності, потребу займатися нею, створювати систему мотивів, що вимагає не тільки кваліфікованої підготовки студентської молоді, а й формування у студентів широкого світогляду, професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських і професійних цінностей

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час дослідження проблеми побудови сучасної моделі формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру особливе значення для нас мав принцип єдності свідомості й діяльності (Л. Анциферова, О. Будилова, С. Рубінштейн та ін.), сутність якого полягає в затвердженні діяльнісної зумовленості формування психіки людини (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Виходячи з цього принципу кожному виду діяльності відповідає певний набір професійних якостей, у яких деякі загальнолюдські якості під впливом діяльної специфіки починають виступати як професійно важливі.

Мета статті – розробити модель формування професійної майстерності майбутнього дизайнера інтер'єру.

Виклад основного матеріалу. Можна виділити такі найбільш загальні понятійно-особистісні складові, в яких виявляється професійна майстерність дизайнера: професійна самосвідомість; ціннісно-мотиваційна; вольова сфера; комунікативна; моральна сфера; творча сфера особистості; професійні знання, уміння і навички майбутніх фахівців.

З точки зору психології «модель» – це зразок для наслідування [3, с. 195].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» загальний зміст поняття «модель» визначається як «уявний чи умовний (зображення, образ, схема та ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [1, с. 683].

У педагогічній енциклопедії модель розглядається як «аналог» (схема,

структура, знакова система) певного фрагмента природної чи соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти тощо. Цей аналог служить для зберігання й розширення знань (інформації) про оригінал, його властивості та структуру, для перетворення або управління ними [2, с. 237].

У педагогіці поняття «модель» частіше використовується в більш вузькому сенсі. Вона є засобом управління, організації практичних занять, дій, засобом представлення зразково правильного результату. Моделі носять нормативний характер, відіграють роль стандарту, зразка, з якими узгоджується як сама діяльність, так і її результат.

У «Філософському енциклопедичному словнику» моделювання визначається, як «метод дослідження об'єктів пізнання на їх моделях». Форми моделювання різноманітні й залежать від моделей, які використовуються, та сфери застосування моделювання. З педагогічної точки зору науковці у визначенні змісту поняття «моделювання» виокремлюють два аспекти: як зміст, який має бути засвоєно в процесі навчання; як одна з основних навчальних дій, яка є складовим елементом навчальної діяльності [4, с. 146].

Враховуючи вищезазначені визначення, до ознак моделі ми відносимо наступні: наочність і простота; наявність відношення часткової подібності – відтворення суттєвих властивостей оригіналу; можливість експериментальної перевірки співвідношення моделі з реальним об'єктом моделювання.

Для визначення вищим навчальним закладом змісту, принципів, методів навчання і виховання випускників найважливішою умовою є виділення цілей, завдань підготовки фахівців. Саме це значною мірою впливає на моделювання якостей особистості майбутнього дизайнера інтер'єру, якими він повинен оволодіти в процесі навчання.

У нашому дослідженні, перш ніж розпочати побудову моделі формування професійної майстерності майбутніх дизайнерів інтер'єру в умовах університетської освіти, нами були визначені предмет і мета моделювання. Предметом моделювання виступала професійна майстерність студентів-дизайнерів, метою моделі – сформувати професійну майстерність у майбутніх дизайнерів інтер'єру.

Модель повинна відображати мету дослідження з проблеми формування професійної майстерності майбутніх дизайнерів інтер'єру в умовах університетської освіти; етапи; педагогічні умови; структурні компоненти та критерії; педагогічну технологію; підходи; методи; принципи; засоби; форми та результати.

Метою розробки моделі формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру є сформувати професійну майстерність майбутніми дизайнерами інтер'єру; етапи: репродуктивний, продуктивний і творчий; чільне місце

в структурі професійної майстерності посідає компонент професійної самосвідомості особистості дизайнера інтер'єру з критеріями «образу-Я» професіонала та самооцінки, мотиваційно-ціннісний компонент з критеріями ціннісного ставлення до професії та процесу оволодіння професією, потреби й мотиви в професійному вдосконаленні, вольові якості та відповідальність; комунікативний компонент професійної майстерності дизайнера інтер'єру з критерієм комунікативної культури дизайнера інтер'єру; креативно-професійний компонент професійної майстерності дизайнера інтер'єру з критеріями нормативні та творчі якості. Показники вищезазначених критеріїв функціонують і розвиваються за умови набуття студентом спеціальних знань у галузі художнього формотворення й творчої активності – поведінки, спрямованої на їхню реалізацію (Таблиця 1).

Реалізація авторської педагогічної технології відбувається за допомогою акмеологічного, контекстного, особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів, з методами (пояснювально-ілюстративний, практичні, проблемно-пошуковий, педагогічного контролю), принципами (наступності, активності, систематичності, діалогічності), засобами (уконструктування навчально-методичного забезпечення процесу вивчення професійно-орієнтованих дисциплін з образотворчого мистецтва та спецкурсу), формами (самостійна робота, лекції й практичні заняття з використанням індивідуальної та фронтальної роботи і співпраці викладача і студентів, спецкурс «Формування професійної майстерності у майбутнього дизайнера інтер'єру»), педагогічні умови (оптимальне поєднання змісту, форм, методів і засобів у реалізації педагогічної технології; самовиховання студентами якостей характеру, пов'язаних з відповідальним ставленням до навчального процесу; належне забезпечення контролю, оцінювання та корекції професійного розвитку студентів; система принципів організації та здійснення формуального експерименту) з результатом: сформуваність професійної майстерності у майбутнього дизайнера інтер'єру в умовах університетської освіти.

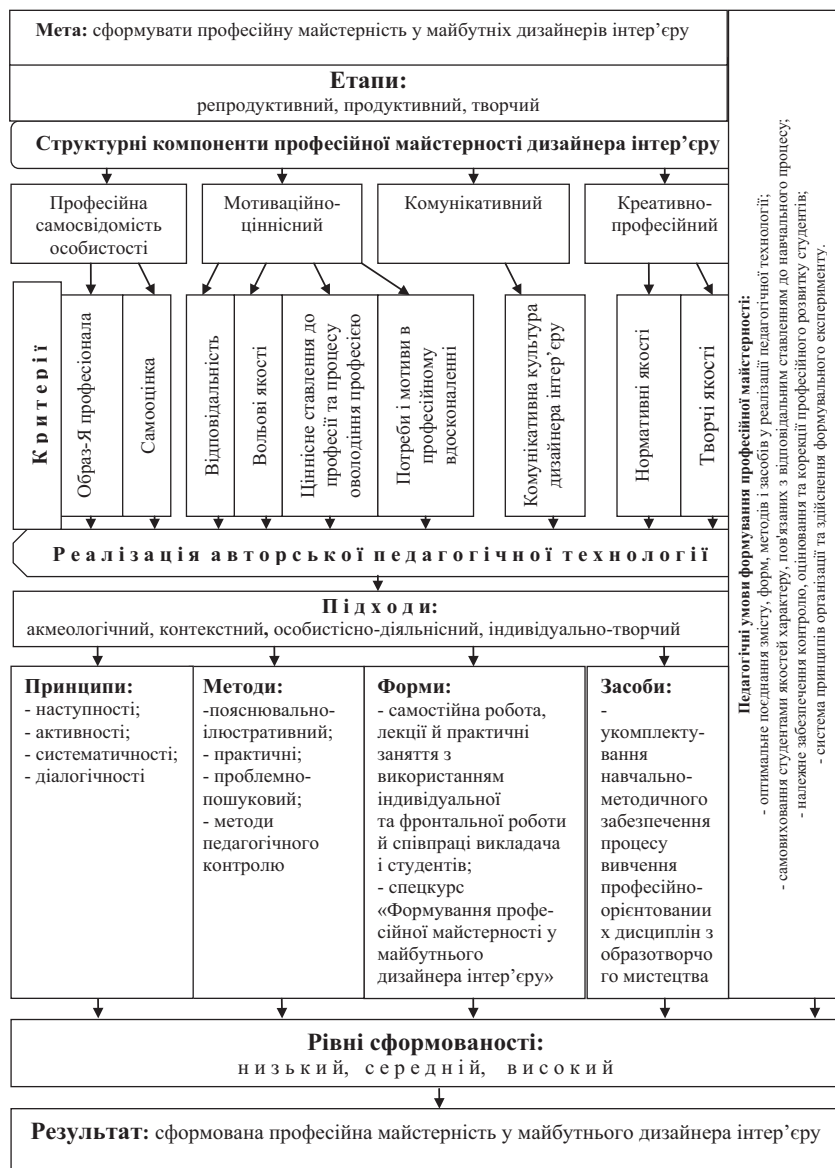
Визначимо етапи формування професійної майстерності, які дозволили б реалізувати зазначені цілі відповідно до окреслених у попередньому розділі компонентів та критеріїв формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру: репродуктивний, продуктивний, творчий.

Кожний етап формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру має свої завдання, зміст, форми і методи роботи. Конкретизація стадій – важлива загальна умова визначення місця і ролі стадії ініціативної у цілісному процесі формування професійної майстерності майбутніх дизайнерів інтер'єру до самоорганізації розв'язання творчих завдань.

На репродуктивному етапі формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру ми виділили такі стадії: усвідомлення особливостей змісту

Таблиця 1

Модель формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в умовах університетської освіти



творчого завдання; безпосереднього формулювання мети розв'язання творчого завдання; актуалізації опорних знань, важливих для постановки цільових орієнтирів; інтуїтивного бачення образу продукту творчості.

Репродуктивний етап формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру дуже важливий для створення оптимального проекту навчально-творчої діяльності, він є підготовчою ланкою до другого етапу – продуктивного.

Продуктивний етап містить такі стадії: відбору змісту творчої роботи, адекватного поставленим цілям; визначення оптимальних методів, прийомів і засобів, спрямованих на розв'язання творчого завдання; виявлення ініціативності під час створення власного варіанту шляхів розв'язання творчого завдання.

Наступний етап нерозривно пов'язаний з попередніми етапами, основу цього етапу складають дії студентів на практичних заняттях. Творчий етап має такі стадії: безпосередньої реалізації варіанту розв'язання творчого завдання; оцінки отриманого результату та його корекції в залежності від поставленого завдання; узагальнення отриманих результатів.

Формулювання цих завдань спиралося на положення, згідно з яким розумовий процес пошуку й відкриття істотно нового протікає за специфічних умов, коли не існує цілком чітко визначеного кінцевого результату, але вже є створена проблемна ситуація, що перетвориться потім на завдання з більш-менш чітко визначеними вихідними умовами і вимогами. Кінець може лише більшою або меншою мірою прогнозуватися протягом діяльності, яка здійснюється. Ця споконвічно неповна заданість кінцевого результату або кінцевої стадії діяльності, за нашими припущеннями, визначає можливості розвитку професійної майстерності особистості. Це пояснюється насамперед тим, що всі вихідні умови й вимоги, завдання, якими б детальними вони не були, накреслюють лише початковий шлях пошуків майбутнього рішення. Фахівці вважають, що цілком відомим воно може стати лише на кінцевій стадії діяльності.

Для нашого дослідження особливий інтерес становили рівні уявлень і мовномисленнєвий. На цих рівнях здійснюється перспективне проектування на основі поняттєво-логічного й формально-композиційного аналізу завдання

На репродуктивній стадії, інтуїтивного бачення образу продукту творчості педагог допомагає студентам упорядкувати систему логіко-теоретичних методів аналізу й синтезу предметного змісту завдання. Принципово важливою є вимога до взаємозумовленості, взаємопроникнення змісту і форми виконуваного завдання. Це означає, що будь-який акт формування образного уявлення з тієї або іншої заданої теми повинен обов'язково супроводжуватися в процесі роботи суворим поняттєво-логічним аналізом його внутрішнього змісту. Цьому сприяє як спеціально підібрана тематика завдань, так і властиві особливостям формальної композиції поняття: формально-композиційна

активність та її спрямованість, лінії напруму, емоційний резонанс та ін. Поняття, якими оперує мислення студента, не мають готових, фіксованих наочно-почуттєвих уявлень і тому потребують спеціального усвідомлення, здатності особистості самостійно ставити мету й досягати її, проявляючи вольові й інтелектуальні зусилля для її досягнення.

Стадії продуктивного етапу забезпечують ретельне осмислення й конкретизацію цілей, перспективне проектування зразка кінцевого продукту, а також реалізацію можливостей для прояву ініціативності в пошуку цікавих ескізних проєктів. Все це сприяє прояву ініціативності студентів, усвідомленню всіх тих дій, що визначені цим етапом. Спонукаючи схваленням, допомогою, порадою й привчаючи кожного вихованця до творчого, ініціативного пошуку нестандартних ідей, педагог усебічно підкріплює процес усвідомлення студентами необхідності розвитку вміння енергійно «входити» в активну творчу діяльність, актуалізувати наявний запас знань і застосувати його в процесі виконання завдання.

Стадії творчого етапу пов'язані безпосередньо з художньо-практичним втіленням раніше розроблених майбутніми дизайнерами проєктів, результатів ескізного пошуку формально-композиційного аналізу у візуально сприйнятну форму. Уся увага приділяється підвищенню рівня розвитку у студентів можливостей до візуального вираження професійної майстерності.

Завдання педагога насамперед полягає у створенні умов, що забезпечують самостійність і активність особистості. Розв'язанню цього завдання сприяє атмосфера творчості (емоційний фон виконання дій, емоційна оцінка з боку викладача).

Головним засобом організації роботи студентів на стадії безпосередньої реалізації варіанта розв'язання творчого завдання є комплекс методів, спрямованих на здійснення практичних дій у процесі формування професійної майстерності в майбутніх дизайнерів інтер'єру, їх корекцію. Практичні дії мають процесуально-імпровізаційний характер.

На цьому етапі особливо важливий процес спільної діяльності викладача і студента, їх співтворчості. Тобто ефективність процесу розвитку ініціативності майбутнього дизайнера на всіх стадіях творчого етапу досягається, за інших однакових умов, та за умови співпраці викладача і студента.

Принцип співпраці викладача і студента на всіх етапах формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру реалізується за таких умов: викладач постійно розвиває власні творчі здібності й самоформує педагогічну майстерність; викладач дотримується демократичного стилю спілкування зі своїми студентами; викладач здійснює зі студентами спільні пошуки умов, методів та засобів розвитку професійної майстерності й інших важливих якостей дизайнера; постійно веде разом з ними спільні пошуки нових ідей,

обговорює оригінальні методи розв'язання творчих завдань; викладач систематично залучає студентів до самостійної творчої діяльності.

Розвиток професійної майстерності в майбутнього дизайнера інтер'єру, ми планували здійснювати за умови систематичного використання можливості самоорганізації фахового становлення студентів (викладач переважно спирається на засоби непрямого й перспективного управління навчально-творчою діяльністю). Водночас під непрямым управлінням мається на увазі організація творчої діяльності майбутніх дизайнерів інтер'єру через добір системи творчих задач і завдань, зміну їх складності, застосування евристичних настанов.

Усі етапи взаємопов'язані між собою й спрямовані на формування професійної майстерності в майбутніх дизайнерів інтер'єру в умовах університетської освіти.

Таким чином, запропонована нами модель формування професійної майстерності дизайнера інтер'єру в умовах університетської освіти є складовою професійної освіти студентів. Упровадження моделі доцільно розглядати як складову проблеми вдосконалення підготовки фахівців до професійної діяльності. Вона є джерелом інформації щодо інноваційного змісту підготовки майбутніх фахівців, інструментарієм, який забезпечує доцільне співвідношення між потребами практики і можливостями ВНЗ у забезпеченні цих вимог.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь: «Перун», 2005. – 1728 с.
2. Педагогічна енциклопедія. – М., 1965. – Т.2. – 739 с.
3. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация : словарь-справочник / В. М. Полонский. – М. : Новая школа, 1995. – 255 с.
4. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 797 с.

РАГРИНА Ж.М.,

преподаватель,
кафедра языковой подготовки,
Запорожский государственный
медицинский университет,
г. Запорожье

ВИДЫ И ФОРМЫ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «СТУДЕНТ-КОМПЬЮТЕР» НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье освещаются основные формы и виды диалогического взаимодействия «студент-компьютер» и его психолого-педагогические аспекты. Раскрывается основное назначение применения компьютерных технологий в обучении.

Ключевые слова: компьютер, компьютерные технологии, диалогическое взаимодействие «студент-компьютер», русский язык как иностранный.

У статті висвітлюються основні форми та різновиди діалогічної взаємодії «студент – комп'ютер» та її психолого-педагогічні аспекти. Розкривається основне призначення застосування комп'ютерних технологій у навчанні.

Ключові слова: комп'ютер, комп'ютерні технології, діалогічна взаємодія «студент – комп'ютер», російська мова як іноземна.

The article highlights the main forms of the dialogic interaction “student-computer” and its psychological and pedagogical aspects. . Much attention is given to the main purpose of using computer technologies in education.

Key words: computer, computer technology, dialogic interaction “student -computer”, Russian as a foreign language.

На современном этапе для вузов нефилологического профиля необходимым видится поиск форм и средств более эффективного и качественного обучения студентов иноязычному общению. В наши дни уже недостаточно

только уметь читать и переводить литературу по специальности на иностранном языке. Теперь приоритетной задачей профессиональной подготовки является обучение иноязычному общению, в том числе и на русском как иностранном. Слабая мотивация к общению на изучаемом иностранном языке, несовершенство образовательного процесса зачастую являются преградой изучению языка. Необходимость улучшить уровень формируемой коммуникативной компетенции иностранных студентов требует разработки и применения новых обучающих технологий.

В последние годы в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков (в том числе и русского как иностранного) проводятся эксперименты по введению инновационных, а именно компьютерных технологий в процесс обучения. Анализируя работы известных ученых (Барыбина А.В., Беспалько В.П., Брановского Ю.С., Бухаркиной М.Ю., Гершунского Б.С., Дмитриевой Е.И., Моисеевой М.В., Роберт И.В., Полат Е.С., Хуторского А.В., Руденко-Моргун О.И., Азимова Э.Г., Анисимова С.С., Мартиросяна Н.В., Кручинина В.В., Кручининой Г.А., Москалевой И.С., Нелунова А.И., Потаповой Р.К., Савельева А.Я., Самойлова В.Д., Тыщенко О.Б. и др.), становятся очевидными преимущества компьютеризации вузов.

Исследователи отмечают, что компьютер становится активным помощником «при изучении базиса дисциплины, ее сложных закономерностей и алгоритмов, динамических процессов, реализации игр и имитаций, организации исследовательских и тренирующих процессов, автоматизации самоконтроля, контроля, оценки, диагностики обучения»[1,2,7].

Таким образом, **актуальность** исследования заключается в попытке определения роли и места компьютерных технологий при обучении русскому языку как иностранному, а именно в характеристике форм и видов диалогического взаимодействия «студент-компьютер» на языковом занятии в вузе нефилологического профиля.

Цель статьи состоит в обосновании эффективности возможных форм и видов диалогического взаимодействия «студент-компьютер» на языковом занятии в нефилологическом вузе.

Предметом статьи являются виды и формы диалогического взаимодействия «студент – компьютер» на языковом занятии.

Новизна работы заключается в самом предмете анализа – в проблеме, которая еще недостаточно разработана в современной методике.

При создании обучающих компьютерных технологий необходимо акцентировать внимание на ряде дидактических и психологических принципов взаимодействия компьютера со студентом.

В традиционном обучении представление учебного материала осуществляется, в первую очередь, вербальными средствами, причем диалогу отво-

дится особая роль. Как отмечает А.Я. Савельев, диалогическое взаимодействие обеспечивает следующие аспекты обучения: «непрерывный контроль деятельности обучаемого, диагностирование, управление системой со стороны обучаемого, самосовершенствование и адаптацию системы в процессе эксплуатации» [4, с. 6].

Специфической особенностью компьютерных технологий, применяемых в обучении, является возможность исключения диалогового взаимодействия между студентом и преподавателем. В этом случае студент остается один на один с компьютером. Соответственно, создавая обучающие программы, необходимо тщательно прорабатывать не только общую структуру диалога, но и, что особенно важно, формулировки реплик, дополнения, уточнения вопросов и другие элементы диалога.

Взаимодействие «студент-компьютер» может быть минимальным, сводимым к нажатию одной клавиши. Например, чтобы открыть заранее подготовленный медиа-файл и просмотреть содержимое, требуется нажать только на одну кнопку «Открыть». Однако процесс может быть более сложным и требовать от студента расширенного диалога с программой. Так, для описанного выше примера возможен вариант, когда необходимо открыть папку, найти файл, внести настройки: выбрать звук, яркость, определить вид представления информации и т.д.

При создании будущего диалогического взаимодействия студент-компьютер» важно обеспечить простоту и понятность конкретной программы для ее будущих пользователей. Большое значение имеет адекватность восприятия компьютером информации, исходящей от студента, возможность интерпретировать реплику студента или же использование предупреждающего сообщения на некорректный запрос.

По словам Тыщенко О.Б., «в отличие от любых других технических средств обучения компьютерные обучающие системы обладают интерактивностью, т.е. способностью немедленно реагировать на вопрос или действие обучаемого, в том числе предъявлять уточняющий вопрос, выдавать сообщение, предоставлять информацию студенту. Построение диалога студента с компьютером должно строиться с учетом основных психологических принципов общения: своевременной, достаточной и мотивированной помощи, возможности выхода из диалога в любое время, адекватности оценочных суждений, доброжелательности и т.д. Характеризуя далее различные психолого-педагогические аспекты диалогового взаимодействия между обучаемым и компьютером, можно выделить общепсихологические принципы построения диалога учащегося с компьютером, организацию процесса общения, модальность общения» [8, с. 51].

Вместе с тем, следует учитывать некоторые трудности, связанные с под-

бором материала для компьютерных обучающих программ. Речь идет о частичной ограниченности диалогического взаимодействия «студент-компьютер», так как невозможно предусмотреть и заложить в систему все тонкости и аспекты реально звучащего диалога, всё богатство русского языка.

Грамотно разработанная обучающая программа должна учитывать не только общеупотребительные лексико-грамматические конструкции изучаемого языка, но и их многочисленные вариации (так как студент может задать нестандартный вопрос), и с учетом корректной реакции на него со стороны компьютера. Компьютерная программа не способна самостоятельно изменять формулировку вопроса, как это может сделать преподаватель, поэтому, прежде всего, следует продумать грамотность, логичность и корректность формулировок всех вопросов и предполагаемых ответов.

Также необходимо предусмотреть возможность предъявления нескольких вопросов (заданий) различных по уровню сложности, информативности и детализации для того, чтобы в случае затруднения студент мог обратиться за помощью к программе и решить проблему самостоятельно, не прибегая к помощи преподавателя. Обладая большим арсеналом инструментов, компьютерная обучающая программа может использовать различного рода и в разных вариациях наводящие вопросы и подсказки.

В случае же неправильного ответа важно обеспечить возможность исправления ошибки: компьютер может предложить развернутую формулировку вопроса и все возможные варианты ответа на него. При этом следует избегать как чрезмерной (избыточной) помощи, так и недостаточной.

Избыток информации нецелесообразен, так как это требует дополнительного времени на прочтение и осмысление, а, как известно, использование компьютера в обучении, наоборот, предполагает сокращение времени на обучение. Более того, зная, что в его запасе большое количество подсказок, студент не концентрирует внимание на задании, что ведет к снижению мотивации обучения и в целом отражается на качестве усвоения знаний.

Недостаток же помощи может быть причиной психологических проблем – боязни работы с техникой, страха сделать ошибку и увидеть на экране отрицательный результат. Необходимо предусмотреть возможность как автоматического предъявления помощи, наводящих вопросов, так и отключение такого режима, получение помощи только по запросу студента.

Практически во всех компьютерных программах используется так называемое «диалоговое окно». Это небольшая, ограниченная рамкой, часть экрана, имеющая заглавие, в котором указывается вид диалога или суть вопроса. Диалоговое окно всегда содержит какую-либо значимую информацию: вопрос, пояснение, сообщение об ошибке. Видя такое окно, студент может выбрать ответ из предложенного перечня вариантов, например, ввести

текст, сделать единичный или множественный выбор ответа (отметив флажком или маркером) и т.д.

В диалоговом окне всегда есть одна или несколько кнопок, позволяющих сделать окончательный выбор ответа, подтвердить его компьютерной программе или отказаться от него.

Таким образом, «диалоговое окно компьютерной программы представляет собой минимальный элемент обмена информацией соответствует (эквивалентен) двум репликам (мыслям, фразам) со стороны каждого участника обыкновенного, т.е. человек-человек диалога» [8, с. 53].

Существует несколько форм организации диалогического взаимодействия «студент-компьютер». Первая предполагает строгое структурирование предлагаемой информации. В этом случае диалог построен на заранее занесенных в программу (при ее разработке) репликах, сообщениях. Изменить что-либо в структуре подобной программы возможно только с помощью ее разработчика. Такой подход значительно упрощает разработку самой программы. Однако характеризуется и рядом отрицательных характеристик: отсутствие гибкости, ограничения в адаптации.

Намного целесообразнее, как нам видится, применение другой формы, которая заключается в «проектировании общей структуры диалоговых окон – определение размеров, цвета, расположения реплик обучающей программы, кнопок ответа обучаемого» [8, с. 53]. После этого создается файл, содержащий вопросные и ответные реплики, сообщения, необходимые для корректной работы программы. При этой форме взаимодействия «студент-компьютер» становится возможным динамичное изменение структуры диалогового окна, коррекция исходных данных. Такой подход, безусловно, более сложный с точки зрения программирования, но обладает большей гибкостью при работе программы, а, следовательно, более эффективен. Важно, что «заполнение и исправление информации может выполняться стандартными компьютерными программами, например, текстовыми редакторами, для облегчения работы преподавателя или методиста, специально разработанными для этих целей программами или модулями, входящими в состав обучающей системы» [8, с. 54]. При такой форме организации диалога между студентом и компьютером обучающая программа становится динамичной в использовании, легко адаптируемой под конкретную учебную ситуацию, разрешает расширить диапазон вопросов и ответов.

Важным классом компьютерных программ, отличающихся простотой построения диалога «студент-компьютер», являются компьютерные системы тестирования, компьютерные тренажеры и компьютерные обучающие игры.

В компьютерные системы тестирования и проверки знаний входят подсистемы обучаемого, автора средств контроля, инструктора (организатора

учебного процесса). Подсистемы обучаемого и автора могут включать в себя ряд подсистем разной педагогической направленности, например, контроля теоретических знаний, планов действий, оценки ситуаций и др. [5].

Каждая подсистема имеет свой диалог, называемый сценарием компьютерной программы. Цель такого сценария – оценить знания тестируемого по разделу предметной области в процессе диалогового взаимодействия с помощью элементов тестовой процедуры (вопросов с выбором ответов, выбора изображений, построения цепочек действий и др.) [5].

Работа с компьютерными тренажёрами и обучающими играми также построена на диалогическом взаимодействии. Выделяют следующие составляющие компьютерных тренажеров и игр:

1) модели (имитаторы) объекта предметной среды, включающей в себя учебную информационную модель для отображения элементов управления (ключей, кнопок) и элементов индикации состояния объекта управления (экран, индикатор состояния и т.д.);

2) модели педагогического сопровождения тренировки (модель инструктора), включающей в себя оценивание с системой подсказок, помощи и комментариев [5].

Для построения коммуникации между студентом и компьютером целесообразно применять многоуровневую систему диалогов, включающую возможность детализации, помощи, пояснений. Отдельного внимания заслуживает передача невербальных элементов общения, несущих смысловую нагрузку в традиционном диалоге.

В компьютерном диалоге для этого применяются специальные возможности: пиктограммы вопросов и восклицаний, запретов и разрешений; использование различных шрифтов и цветового оформления, подчеркиваний, символов. Все это позволяет акцентировать внимание студента, сконцентрировать его на главном. При этом важно найти наиболее удачное, оптимальное соотношение представляемой информации, цветовой гаммы, графики и выделенных элементов. Чрезмерное употребление таких средств может отвлечь студента и, как следствие, ухудшить его восприятие.

Говоря об оценке работы студента с компьютерной программой, невозможно предусмотреть все варианты ответов, которые может предложить студент. В процессе обучения студенты учатся мыслить, анализировать и систематизировать полученные знания и находить новые решения. Зачастую эти решения, нестандартные и неординарные, могут отсутствовать в системе компьютерной программы. Кроме этого, неправильные ответы студентов могут быть обусловлены непониманием вопроса в виду его некорректной формулировки или механической ошибки, поэтому нужно признавать право

каждого студента на ошибку.

При использовании компьютерных технологий в обучении, существенно изменяется роль преподавателя: он не является непосредственным участником диалога «студент-компьютер», оставаясь организатором учебного процесса, он определяет содержание урока (график проведения занятий в компьютерном классе, отбор необходимого материала, контроль); организует работу внутри группы (инструктаж студентов, наблюдение за учебной деятельностью студентов, оказание необходимой индивидуальной помощи студенту, работающему с компьютером).

Таким образом, качественная организация диалогического взаимодействия между студентом и компьютером при обучении русскому языку как иностранному в значительной степени помогает реализовать переориентацию на индивидуально-дифференцированный подход, обеспечивает оптимизацию учебного процесса, повышает его результативность, ориентирует на творческую деятельность как преподавателя, так и студента.

Список использованных источников:

1. Барыбин А.В. Информационные технологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) / А.В. Барыбин. – дис...канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005
2. Батаршев А.В. Преемственность в дидактических приемах обучения / А.В. Батаршев // Советская Педагогика. 1987. – №4. – С. 71 – 74.
3. Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования / С.И. Плаксий. – М: Национальный институт бизнеса, 2005. – С. 203–212.
4. Савельев А.Я. и др. Вычислительная техника в учебном процессе / А.Я. Савельев, Н.М. Когдов, Б.А. Сазонов. Методика применения автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. М.: Знание, 1996. – 99 с.
5. Самойлов В.Д. Модельное конструирование компьютерных приложений / В.Д. Самойлов. – Киев: Наукова Думка, 2007. – 179 с
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – с. 16–25.
7. Тихомиров В.П. Технология ДО в России / В.П. Тихомиров // Дистанционное обучение. – 1996. – № 2. – С.7 – 10.
8. Тыщенко О.Б. Дидактические условия применения компьютерных технологий в обучении / О.Б. Тыщенко : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Москва, 2003 – 175 с.

РАЙЛЯНОВА В.Е.,

кандидат філологічних наук,

доцент,

Дніпропетровський національний

університет імені Олеся Гончара,

м. Дніпропетровськ

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА РЕЧИ

Дано краткое описание понятия «психолингвистика» и её значения. Проведен анализ современных методик преподавания иностранного языка учитывающих психолингвистическую природу речи. Выявлены преимущества и недостатки.

Ключевые слова: психолингвистика, лингвистика, подход, акмеология, речь, язык, метод, интегративный лингво-психологический, тренинг, суггестология, метод Лозанова, сознательно-ориентированный.

Здійснено опис поняття «психолінгвістика» та її значення. Зроблено аналіз сучасних методів викладання іноземної мови, які звертають увагу на психолінгвістичну природу речі. Виявлені переваги та недоліки.

Ключові слова: психолінгвістика, лінгвістика, підхід, акмеологія, речь, мова, метод, інтегративний лінгво-психологічний, тренінг, суггестологія, метод Лозанова, свідомо-орієнтований.

There was given a description of the concept "psycholinguistics" and its meaning. The analysis of modern methods of teaching foreign languages that pay attention to psycholinguistic nature of the speech has been conducted.

Key words: approach, psycholinguistic, linguistics, achmeology, speech, language, method, integrative lingvo-psychological, training, suggestology, Losanov's method, consciously-oriented.

АКТУАЛЬНОСТЬ

Нужно сказать, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность приобретают не узко специализированные отдельные научные исследования, а работы с междисциплинарным осмыслением явлений и их интеграцией в единые системы для решения сложных научных и практиче-

ских задач. Так, для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка - семиотической системы - с самим человеком. Современная лингвистика, стремится к интеграции не только с психологией и ее поддисциплинами, но и с другими науками, близкими человеку и его языку. Если кратко сформулировать цель проведенной работы, можно сказать, что ее основными задачами являлись: 1) формулирование психолингвистических и лингво-психологических характеристик речи в концептуальном синтезе обеих наук; 2) описание новых эффективных методов обучения взрослых людей иностранным языкам; 3) описание результатов применения таких методов.

Для достижения поставленной цели можно определить следующие задачи:

- дать краткое описание понятия «психолингвистика» и её значения;
- охарактеризовать современные методики преподавания иностранных языков, уделяющих особое внимание влиянию и использованию психолингвистических приёмов;
- проанализировать эффективность этих методик.

Современная эпоха - это эра активных разработок высоких и тонких научных технологий, в том числе в области образования, которые создаются благодаря интеграции передовых достижений многих дисциплин. Острая потребность в таких обучающих технологиях ощущается и практиками, и учеными. Поэтому лейтмотивом многих международных конференций (в Сан-Франциско (США, 1991 г.), в Оксфорде (Англия, 1994 г.), в Гейдельберге (Германия, 1996 г.), в Бордо (Франция, 1998 г.), в Утрехте (Нидерланды, 2000 г.)) стал поиск новых подходов, методов и приемов обучения, в частности иностранным языкам.

Пожалуй, самой характерной чертой современных учебных технологий является их «личностная центрированность», т.е. направленность на человека как личность. При этом особый интерес стал проявляться к личности взрослого человека. По мнению И.М. Румянцевой это вызвало развитие особой науки - акмеологии. «Акмеологический подход к речевому исследованию - это использование экспериментальных данных по развитию и формированию речи (иностранной) у взрослых людей, а не данных по формированию детской речи», пишет И.М. Румянцева [11]. Механизмы речевосформирования являются в определенной мере общими как для развития речи в онтогенезе, так и для развития иностранной речи в разрезе акмеологии, а также из того, что общими должны являться и закономерности методов воздействия на это развитие с целью его ускорения и улучшения.

Обучение иностранному языку как средству общения предполагает овладения процессами производства и восприятия речи на неродном языке.

Методические исследования и опыт преподавания показывают, что развитие речевые умения гораздо труднее, чем приобрести знания о языке, его фонетике, лексике, грамматике. Выполнение этой трудной задачи тесно связано с раскрытием особенностей процесса общения, и, в частности, внутренних закономерностей порождения и восприятия речи, изучением которых занимается психолингвистика. Это - молодая область знания. Она возникла в 1953 году, когда группа авторитетных психологов, лингвистов и других специалистов в результате двухмесячной совместной работы на берегу океана в Америке очертила круг проблем и теоретических оснований, которым было дано имя психолингвистика. По результатам этой работы была выпущена в свет книга *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems* под редакцией двух авторов: Ch. Osgood и T. Sebeok (Baltimore, 1954). Сам термин психолингвистика составлен из двух частей, одна из которых адресует к психологии, другая - к лингвистике. Тем самым идея связи речи и языка, оказавшая столь трудной и для психологии, и для лингвистики, совершенно ясно постулируется в самом термине и, более того, по сути, объявляется объединением указанных областей знания: психолингвистика изучает природу и функционирование языка и речи, используя и соединяя данные и подходы психологии и лингвистики.

С тех пор прошло полвека увлечений и разочарований этой наукой, которая, несомненно, оказала сильнейшее влияние на круг исследований языка и речи. Заинтересованность психологии в том, что занимаясь сущностью и природой вербальной способности, она нуждается в систематическом и квалифицированном описании языковых фактов, которые находятся в руках лингвиста. Так благодаря совместным исследованиям психологов и лингвистов было установлено, что производство и восприятие речи, будучи тесно взаимосвязанными, являются, однако, диаметрально противоположными процессами. Были также выделены понятия «язык» и «речь». Философ, психолог, лингвист Н.И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, - писал он, - что нет языка без речи и речи без языка» [8], подразумевая при этом, что эти два явления спаяны друг с другом как атомы одной молекулы. Известный психолог С.Л. Рубинштейн подчеркивал, тем не менее, что «речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого. Речь - это деятельность общения - выражения, воздействия, сообщения - посредством языка; речь - это язык в действии» [12]. Между тем язык - это семиотическая, или семиологическая (знаковая), система, причем, по справедливому замечанию швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра, одна из самых сложных [13]. Это своего рода код, служащий для хранения и передачи информации. Но язык существует, живет и реа-

лизуется в речи. Можно сказать также, что язык - это орудие общения и мышления, но функционирует и воплощается он в речи. Однако никакая экспериментальная работа не может быть осуществлена без теоретической основы.

Так какими же на сегодняшний день представляются взаимоотношения психологии и лингвистики в исследовании речи и языка? Происходит ли взаимная польза от встречи обеих наук, их взаимная дополнительность? Представляется несомненным положительный ответ на этот вопрос.

На сегодняшний день в психолингвистике накоплен большой теоретический и экспериментальный материал, позволяющий вполне определенно судить о психолингвистической природе речи (Н.Д.Арутюнова, В. П. Белянин, И.З.Вельвовский, В. Вундт, Л.С.Выготский, И. Н. Горелов). Эти данные могут быть использованы для повышения эффективности обучения продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности.

Когда в обиходе взрослый человек говорит: «Мне необходимо знать иностранный язык», - он чаще всего имеет в виду не абстрактные знания лексики и грамматических правил, не просто умение читать и переводить со словарем. Он подразумевает, что этот язык ему нужен в активной форме, в действии, чтобы он мог им пользоваться, выражать свои мысли и чувства, индивидуальность своего самосознания, понимать других людей и говорить с ними, язык ему нужен для общения с миром и другими людьми.

При изучении иностранного языка как средства общения накопление языкового материала в виде знаковых стереотипов должно происходить параллельно с формированием навыков и умений оперировать ими в разных видах речевой деятельности. Это означает, в свою очередь, что усвоение аспектов языка - фонетики, лексики и грамматики - происходит одновременно с выработкой речевых механизмов - аудирования, говорения, чтения и письма. В методике это обозначает, что обучать пониманию иностранной речи на слух и при чтении необходимо совершенно другими способами, чем говорению и письму. В основе аудирования и чтения лежит опознание языкового материала, в основе говорения и письма - оформление мысли языковыми знаками. Обучение видам речевой деятельности должно быть, с одной стороны, дифференцированным, в связи с необходимостью создания самостоятельно действующих механизмов аудирования, говорения, чтения и письма; с другой - комплексным, так как фонетика, лексика, грамматика функционируют в речи нерасчленённо, а виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

«Между введением языкового материала и выведением его в речь, - пишет М.Я.Демьяненко, - существует естественный интервал, во время которого формируются умственные действия по применению языкового материала».

ла в речи» [7]. Именно на этом этапе применение и влияние психологического аспекта должно быть максимальным. Существует ряд методов, применяемых на этом этапе обучения.

Прежде чем обратиться к современным методам, мы упомянем один из первых – бихевиоризм. Основоположителем данного подхода считается Б. Скиннер, который разработал систему принципов поведения человека в строго определенных условиях. Скиннер развил теорию условных рефлексов Павлова применительно к обучению и ввел понятие «операции», под которыми, в отличие от операций, функционирующих в речевой деятельности, понимаются различные варианты поведения человека. Таким образом, бихевиоризм описывает обучение как операционально обусловленный процесс, то есть процесс, в котором индивидум реагирует на стимул определенным поведением.

Бихевиористский подход к обучению имел много положительного, так как обеспечивал учащихся и учителей детально разработанной программой изучения и преподавания того или иного предмета, в которой материал градуировался по степени сложности и изучался небольшими порциями. Отрицательной чертой данного подхода, безусловно, являлось то, что в нем не учитывался принцип сознательности, обучение строилось на имитации и механическом выполнении действий.

Психолог Дж. Ашер, разработал метод опоры на физические действия объединив методы структурной лингвистики, бихевиоризм и гуманистическое направление. В обучении он учитывал положения о психологии координации речи и физических действий, которые её сопровождают. Дж. Ашер причислял свой метод к гуманистическим, полагая, что он снимает стресс, связанный с усвоением языковой формы, дает возможность обучаемому вести себя свободно, в соответствии с биопрограммой, которая характерна для человека при овладении родным языком.

Приверженцы метода недооценивают роль чтения и письма в учебном процессе, обучение говорению и аудированию осуществляется на ограниченном языковом материале, который не соответствует коммуникативным потребностям обучаемых.

Когнитивный подход появился в противовес бихевиоризму, его авторами считаются Дж.Брунер и У. Риверс (Rivers 1989). Когнитивный подход к обучению основан на когнитивной психологии, опирается на принцип сознательности в преподавании и на теорию социоконструктивизма (social constructivist approach), согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя.

В психологии известны различные индивидуально-психологические особенности человека, которые определяют тип его личности и влияют на

процесс обучения. Выделяются следующие типы личности: интровертивный и экстравертивный, дедуктивный и индуктивный, инертный и лабильный. Тип личности, для которой характерна склонность к сверхобобщению, сверхгенерализации, или недостаточному обобщению. В зависимости от индивидуальных психологических особенностей и качеств личности у обучаемых формируется определенный способ выполнения деятельности в процессе познания, путь познания мира, или когнитивный стиль (cognitive style). Исследователи выделяют различное количество когнитивных стилей, которые соотносятся с психологическими характеристиками типа личности и качествами человека. Применительно к изучению иностранного языка основными когнитивными стилями можно считать следующие:

полевая независимость (field independence) - способность индивида выделять нужный объект среди ряда отвлекающих факторов;

толерантность (ambiguity tolerance) - способность индивида быть терпимым, воспринимать материал, противоречащий его взглядам, а также овладевать материалом различными способами, включая те, которые не характерны для его стиля познания;

рефлексивность (reflectivity) и импульсивность (impulsivity): рефлексивность характерна для инертного типа нервной системы, когда учащийся сначала обдумывает и взвешивает свое речевое поведение, а затем принимает решение и вносит коррективы; импульсивность соотносится с лабильным типом нервной системы и предполагает быстрые, зачастую необдуманные ответы, которые нередко изобилуют ошибками;

визуальный и слуховой стили (visual style, auditory style): первый стиль характерен для учащихся, которые отдают предпочтение чтению, для лучшего запоминания используют таблицы, диаграммы и рисунки; учащиеся второй группы предпочитают запоминать материал на слух или в звуковом сопровождении.

Некоторые авторы относят к когнитивным стилям и различные качества учащихся: наличие желания рисковать (risk-taking), что необходимо для изучения иностранного языка и преодоления психологического барьера; способность к самоанализу и самооценке (self-esteem), при этом отмечается склонность к завышенной или заниженной самооценке; состояние тревоги, озабоченности, волнения (anxiety) в процессе обучения, боязнь сделать ошибку; эмпатия (empathy), способность к сопереживанию, которая проявляется в процессе выполнения различных заданий, когда учащиеся должны учитывать способности и возможности собеседника, терпимо относиться к его ошибкам, сочувствовать, если что-то не получается.

Применительно к обучению иностранному языку когнитивизм означает, что изучение того или иного лингвистического явления должно опираться

на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Когнитивная теория обучения иностранным языкам основывается на следующих положениях:

- развитие мышления является неотъемлемой составляющей процесса овладения языком. Обучение языку не должно строиться только на восприятии и механическом заучивании единиц языка (структур, словосочетаний, речевых образцов) или правил. Учащихся следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых явлений, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров;
- учащиеся должны являться активными участниками процесса обучения, индивидуальные интересы и особенности которых необходимо учитывать;
- процесс изучения носит не только личностно, но и социально обусловленный характер, когда учащиеся, как и в реальном мире, общаются друг с другом и с учителем. В связи с этим как учащиеся, так и учителя должны быть вовлечены в процесс взаимного познания и понимания друг друга и сотрудничества в период обучения и учения.

С появлением коммуникативного подхода к обучению в зарубежной методике появилась тенденция недооценивать роль когнитивных процессов при изучении иностранного языка; их стали связывать только с заучиванием правил и системным овладением языком, что означает понимание когнитивного подхода в узком смысле.

По-настоящему психотерапевтической можно было бы считать суггестологическую, а точнее – суггестопедическую, теорию обучения (в том числе иностранным языкам) Г. Лозанова, которая начала активно пропагандироваться этим болгарским ученым более чем 40 лет назад. (Под суггестологией Г. Лозанов понимает «науку о внушении», а под суггестопедией — «раздел суггестологии, посвященный вопросам практической, теоретической и экспериментальной разработки проблем внушения в педагогике») Г. Лозанов, будучи доктором медицины, практически вывел новую науку суггестологию за пределы психотерапии, посчитав, что поле деятельности суггестологии намного шире и перспективнее.

Лозановский суггестопедический процесс обучения базируется на трех основных принципах: 1) «принципе радости и ненапряженности», 2) «принципе единства сознательного и подсознательного», 3) «принципе суггестивной взаимосвязи».

Первый принцип подразумевает, что обучение должно проходить в приятной атмосфере и не сопровождаться каким-либо напряжением.

«Умственная релаксация и внутреннее сосредоточение, если их правильно развивать, — пишет Г. Лозанов, — приносят удовлетворение и снимают стресс» [10].

Второй принцип означает, что наряду с сознательными факторами, действующими в педагогическом процессе, необходимо использовать множество факторов бессознательных. «В захлестнутом информацией современном мире было бы неоправданно концентрировать наше внимание только на той информации, которая сознательно попадает в эту категорию. Вне ее имеется другая информация, которую мы усваиваем благодаря периферийной перцепции», — убеждает нас Г. Лозанов [10].

Третий принцип предполагает, что преподаватель должен по принципу обратной связи получать информацию об усвоении учащимися предмета урока. При этом он должен опираться на индивидуальный подход к учащимся, сообразно их способностям.

Отличительной чертой этого метода обучения является раскрытие резервов памяти, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения, элементов йоги, медитации и релаксации. Метод Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствует запоминанию большего количества материала за единицу времени.

Суггестопедический метод, как и все интенсивные методы, вызывает интерес учащихся и преподавателей, так как направлен на обучение общению в сжатые сроки и результаты оказываются ощутимыми уже через несколько занятий.

Отрицательные стороны метода заключаются в том, что речь учащихся изобилует ошибками, а при реальном общении с носителями языка это затрудняет понимание.

Из новейших разработок можно отметить метод интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ), созданный М.З. Дукаревичем и дополненный И.М.Румянцевой. Эту систему обучения можно назвать как лингвопсихологической, так и психолингвистической, так как ориентирована она на развитие языковой и речевой способности человека, процессов его речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования. Данная система обучения иноязычной речи, по мнению И.М. Румянцевой, может считаться также психотерапевтической и психокоррекционной, поскольку опирается в своей основе на групповую психотерапию и психокоррекцию [11].

Эта система обучения базируется также и на целом ряде иных положений. Среди них:

- принцип единства обучения и развития личности на основе теории пожизненного развития психических функций;
- принцип органичного единства человека, речи и ее обучения, т.е. обучения речи не как предмету, а как развитию человека и его речи в обучении;
- принцип построения системы обучения как психокоррекционной, поскольку средства психологической коррекции предполагают направленное воздействие на определенные психические структуры (речевые и сопряженные с ними) с целью их эффективного развития;
- принцип построения системы обучения как онтогенетической, т.е. по модели естественного развития речи в онтогенезе;
- принцип построения системы обучения как акмеологической, т.е. направленной на обучение взрослого человека с учетом его возрастных психологических характеристик;
- принцип построения системы обучения как психолингвистической, ориентированной на развитие языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования;
- принцип построения системы обучения как лингво-психологической, ориентированной на общие психологические законы человека и его речи;
- принцип построения системы обучения как интегративной и междисциплинарной, что подразумевает как опору на интегративную модель речи, так и синтез междисциплинарных обучающих средств;
- принцип интенсивности обучения, которая обеспечивается за счет активизации и развития всех психических процессов, формирующих речь.

Каждая из рассмотренных психологических теорий имеет рациональное зерно, но предлагает интерпретацию явлений (в том числе речи) только с какой-то отдельной стороны. Так бихевиоризм описывает все с точки зрения поведения, а когнитивная психология ставит во главу угла действие познавательных процессов и т.д. Можно возразить, что все теории включают в свой понятийный арсенал практически полную гамму психологических явлений. Это действительно так, проблема заключается в разной расстановке приоритетов и в том, какую объяснительную модель каждая из этих теорий, согласно господствующему в ней психологическому понятию, выбирает для интерпретации психологических феноменов. Каждый отдельно взятый такой подход неизбежно будет ограниченным и односторонним, ибо речь как сложный психологический, а точнее психолингвистический, феномен совмещает в себе все эти психологические аспекты, которые к тому же взаимопроникаемы и взаимообусловлены.

Список использованных источников:

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998.-896 с.
2. Белянин В.П. Психолингвистика. М., 2004. – 226 с.
3. Вельвовский И.З. Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиены - вклад в психогигиену умственного труда и педагогику // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 56-73 с.
4. Вундт В. Введение в психологию. СПб., 2002. – 479 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. – 352 с.
6. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М., 1997. – 304 с.
7. Демьяненко М.Я., Лазаренко К. А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев, 1984. -254 с.
8. Жинкин Н.И. Язык - Речь - Творчество (Избранные труды) / Сост., прим. СИ. Гиндина. М., 1998. – 255 с.
9. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, СРП, 2001. – 224 с.
10. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Сб. Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. С.И. Мельник. М., 1973. – 112 с.
11. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М.: ПЕР СЭ; Логос, 2004. —319 с:
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. – 781 с.
13. Фердинанд де Соссюр. Курс общей лингвистики. М., 1933. – 432 с.

РУДЕНКО В.М.,

доктор педагогічних наук, професор,
декан Українсько-Польського
відділення Рівненського інституту
слов'янознавства Київського
славістичного університету,
м. Рівне, Україна;
завідувач кафедри педагогіки,
Вища школа менеджменту,
м. Варшава, Польща

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КРИТЕРІЇВ НОРМАЛЬНОСТІ РОЗПОДІЛУ В ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Представлено порівняльний аналіз умов й особливостей коректного застосування критеріїв згоди (критеріїв асиметрії та ексцесу, χ^2 -квадрат, Шапіро-Вілکا).

Ключові слова: критерії згоди, статистичні гіпотези, нормальний розподіл, спроможність і потужність критерія.

Представлен сравнительный анализ условий и особенностей корректного использования критериев согласия (критериев асимметрии и эксцесса, χ^2 -квадрат, Шапиро-Вилка).

Ключевые слова: критерии согласия, статистические гипотезы, нормальное распределение, состоятельность и мощность критерия.

A comparative study of various tests for normality (asymmetry and kurtosis test, the chi-squared test of goodness-of-fit, Shapiro-Wilk's test) are certain to specify features of them correct application.

Key words: test for goodness-of-fit, statistical hypotheses, normal distribution, test possibility and power.

Вступ. В психолого-педагогічних дослідженнях надзвичайно важливо знати закон розподілу властивостей, що вивчаються. По суті, вже сама досліджувана змінна представлена масивом емпіричних даних з певним законом розподілу ймовірностей реалізації її значень. Тому будь-яка статистична обробка починається, як правило, зі спроби оцінити закон розподілу. Прагнення застосувати методи, які розроблено для певного закону розподілу, в умовах, коли реальний розподіл відрізняється від гіпотетичного, є найбільш

розповсюдженою помилкою, що призводить у підсумку і до помилкових висновків.

Критерії перевірки гіпотез щодо закону розподілу, які прийнято називати *критеріями згоди*, розділяють на дві групи: *загальні* та *спеціальні* [1, с. 202-203]. *Загальні критерії* застосовують при порівнянні спостережень з будь-яким можливим розподілом. *Спеціальні критерії згоди* використовують у разі перевірки гіпотези щодо конкретної форми розподілу – нормальної, рівномірної, експоненціальної тощо. Такі критерії носять відповідну назву – *критерії нормальності*, *критерії рівномірності* й т.п.

Розрахунки емпіричного розподілу та його графічна візуалізація не дають надійних підстав для висновку щодо закону розподілу вибіркової сукупності. Тим часом знання цього закону є необхідною умовою використання багатьох математичних методів. Наприклад, застосування параметричних методів, дисперсійного аналізу припускає попередньої перевірки нормальності розподілу досліджуваної ознаки.

Для перевірки нормальності розподілу випадкових величин найбільше поширене використання отримали критерії асиметрії і ексцесу, хі-квадрат та Шапіро-Вілка. Порівняльний аналіз потужності цих критеріїв на одній тій самій емпіричній базі дає можливість визначити властивості та умови їхнього ефективного застосування.

Критерії асиметрії та ексцесу. Критерії асиметрії та ексцесу застосовують для приблизної перевірки гіпотези щодо нормальності емпіричного розподілу. Асиметрія характеризує ступінь несиметричності, ексцес – ступінь загостреності (згладженості) кривої емпіричного розподілу в порівнянні з функцією щільності нормального розподілу.

Для нормального розподілу $N(\mu, \sigma)$ з математичним сподіванням μ і дисперсією σ^2 третій і четвертий центральні моменти мають сенс асиметрії і ексцесу. Відповідні коефіцієнти A і E дорівнюють нулю:

$$A = \frac{m_3}{\sigma^3} = \frac{1}{\sigma^3} \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^3 p_i = 0; \quad (1)$$

$$E = \frac{m_4}{\sigma^4} - 3 = \left[\frac{1}{\sigma^4} \sum_{i=1}^n (x_i - \mu)^4 p_i \right] - 3 = 0.$$

Отже, нормальний розподіл є симетричний відносно середнього значення і є «ідеальний» – не загострений і не згладжений.

Дисперсії асиметрії та ексцесу відповідно дорівнюють

$$D(A) = \frac{6 \cdot (n-1)}{(n+1) \cdot (n+3)}; \quad D(E) = \frac{24 \cdot n \cdot (n-2) \cdot (n-3) \cdot (n-5)}{(n-1)^2 \cdot (n+3) \cdot (n+5)}. \quad (2)$$

Вважається, що при нормальному розподілі вибіркові показники асиметрії та ексцесу дорівнюватимуть нулю, але реально таке майже не спостерігається. Тому емпіричний розподіл вважають близьким до нормального (приймають нульову гіпотезу), якщо виконуються умови:

$$|A_x| \leq 3\sqrt{D(A)} \quad \text{і} \quad |E_x| \leq 5\sqrt{D(E)}. \quad (3)$$

Технологічно у цьому методі розраховують показники t_A і t_E

$$t_A = \frac{|A_x|}{\sqrt{D(A)}} \quad \text{і} \quad t_E = \frac{|E_x|}{\sqrt{D(E)}}. \quad (4)$$

Про достовірну відмінність емпіричного розподілу від нормального свідчать показники t_A і t_E , якщо приймають значення 3 і більше.

Приклад 1. Перевірити за критерієм асиметрії і ексцесу відповідність розподілу вибіркових даних (стовпчики А:В рис. 1) нормальному закону.

Послідовність рішення.

- *Формулювання гіпотез:*

H_0 : емпіричний розподіл *не відрізняється* від нормального;

H_1 : емпіричний розподіл *відрізняється* від нормального.

- Вибір статистичного критерію. Для перевірки статистичних гіпотез використаємо критерії асиметрії та ексцесу з розрахунком t_A і t_E :

$$t_A = \frac{|A_x|}{m_A} \quad \text{і} \quad t_E = \frac{|E_x|}{m_E}, \quad (5)$$

де A_x і E_x – емпіричні коефіцієнти асиметрії та ексцесу; m_A і m_E дорівнюють:

$$m_A = \sqrt{\frac{6 \cdot (n-1)}{(n+1) \cdot (n+3)}}; \quad m_E = \sqrt{\frac{24 \cdot n \cdot (n-2) \cdot (n-3) \cdot (n-5)}{(n-1)^2 \cdot (n+3) \cdot (n+5)}}. \quad (6)$$

1. Розрахунки емпіричних критеріїв t_A і t_E (рис. 1) виконано за допомогою формул (див. рис. 2). Вибіркові значення асиметрії (A_x) та ексцесу (E_x) розраховано за допомогою функцій MS Excel =СКОС() і =ЭКСЦЕСС()
- Формулювання висновків. Чисельні значення критеріїв t_A і t_E (рис. 1) не перевищують 3 ($t_A \approx 0,47 < 3$; $t_E \approx 0,49 < 3$), що дає можливість стверджувати про відсутність відмінностей між емпіричним і теоре-

	A	B	C	D
1	Емпіричні дані		Критерій t_A і t_B	
2	j	x_j	Розрахунки	
3	1	4		
4	2	4		
5	3	4	$n =$	18
6	4	5	$A_x =$	-0,24
7	5	6	$B_x =$	-1,53
8	6	7	$m_A =$	0,51
9	7	8	$m_B =$	3,11
10	8	9	$t_A =$	0,47
11	9	10	$t_B =$	0,49
12	10	11	$\bar{X} =$	9,94
13	11	12	$s_x =$	4,15
14	12	13		
15	13	13		
16	14	14		
17	15	14		
18	16	15		
19	17	15		
20	18	15		

Рис. 1. Результати розрахунку t_A і t_B

	C	D
1	Критерій t_A і t_B	
2	Розрахунки	
3		
4	$n =$	=СЧЕТ(В3:В20)
5	$A_x =$	=СКОС(В3:В20)
6	$B_x =$	=ЗКЩЕСС(В3:В20)
7	$m_A =$	=КОРЕНЬ(6*(D4-1)/(D4+1)/(D4+3))
8	$m_B =$	=КОРЕНЬ(24*D4*(D4-2)*(D4-3)*(D4-5)/(D4-1)^2/(D4+3)/(D4+5))
9	$t_A =$	=ABS(D5)/D7
10	$t_B =$	=ABS(D6)/D8
11		
12	$\bar{X} =$	=СРЗНАЧ(В3:В20)
13	$s_x =$	=СТАНДОТКЛОН(В3:В20)
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		

Рис. 2. Формули для розрахунку критеріїв асиметрії і ексцесу t_A і t_B

тичним нормальним розподілами. Проте порівняння графіків цих розподілів дають підстави для сумніву щодо відповідності емпіричного розподілу нормальному закону (див. рис. 3), що потребує додаткової перевірки.

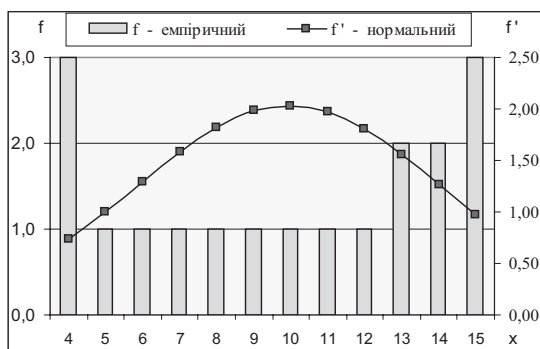


Рис. 3. Емпіричний і нормальний розподіли

Більш того, у науковій, спеціальній і навчально-методичній літературі з математичної статистики, наприклад, [2], при посиланні на критерії асиметрії й ексцесу як на засіб перевірки нормальності розподілу, нерідко звертається увага на застереження те, що ці критерії дозволяють перевіряти лише деякі співвідношення між моментами розподілу і аж ніяк не є спроможними критеріями нормальності.

Критерій згоди ² засновано на порівнянні емпіричної гистограми розподілу випадкової величини з її теоретичною щільністю. Діапазон вимірюваних емпіричних даних розбивають на k інтервалів і розраховують статистику

$$\chi^2_{emn} = \sum_{i=1}^k \frac{(m_i - np_i)^2}{np_i}, \quad (7)$$

де m_i – кількість значень випадкової величини, що потрапили в i -й інтервал; n – обсяг вибірки; p_i – теоретична ймовірність випадкової величини потрапити в i -й інтервал.

Для гіпотетичного теоретичного розподілу, який має закон розподілу $F(x)$, теоретична ймовірність p_i визначається як $p_i = F(x_{i+1}) - F(x_i)$, тобто

$$p_i = \int_{x_i}^{x_{i+1}} F(x)dx = \int_{-\infty}^{x_{i+1}} F(x)dx - \int_{-\infty}^{x_i} F(x)dx = F(x_{i+1}) - F(x_i). \quad (8)$$

За умов $k \ll n$ і $\sum_{i=1}^n \frac{1}{p_i} \ll n$ вважається, що статистика χ^2_{emn} має розподіл близький до розподілу хі-квадрат для $k-1$ ступенів вільності [3]. Нульова гіпотеза H_0 відхиляється на рівні значущості α , якщо $\chi^2_{emn} > \chi^2_{\alpha}$.

Приклад 2. Перевірити за критерієм згоди χ^2 гіпотезу про нормальний розподіл емпіричних даних попереднього прикладу 1.

Послідовність рішення:

- Формулювання гіпотез:

H_0 : емпіричний розподіл не відрізняється від нормального;

H_1 : емпіричний розподіл відрізняється від нормального.

- Статистичний критерій χ^2_{emn} дорівнює сумі квадратів відхилень емпіричних частот m_i від очікуваних теоретичних частот np_i (7).
- Послідовність розрахунку емпіричного критерію χ^2_{emn} (результати показано на рис. 4, необхідні формули – на рис. 5):
 - внести емпіричні дані у комірки A1:B11;

- розрахувати кількість класів k за формулою Стерджеса $k=1+3,32 \cdot \lg(n)$ [4]. Для цього вираз $=\text{ОКРУГЛ}(1+3,32 \cdot \text{LOG}(\text{СЧЁТ}(\text{А3:В11}));0)$ внести у комірку D10 і отримати $k=1+3,32 \cdot \lg(18) = 5,2 \approx 5$;
- у комірці D11 розрахувати розмір класового інтервалу $\lambda=(x_{\max}-x_{\min})/k$ за допомогою виразу $=(\text{МАКС}(\text{А3:В11})-\text{МИН}(\text{А3:В11}))/\text{D10}$ і отримати $\lambda \approx 2$;
- внести у комірки D3:E8 значення початкових x_j і кінцевих x_{j+1} границь діапазонів x_j кратними 2. Мінімальне значення першого діапазону становить $-\infty$ (комірка D3), максимальне останнього інтервалу $+\infty$ (комірка E8);
- у комірках F3:F8 розрахувати емпіричні абсолютні частоти m_j за допомогою функції MS Excel $=\text{ЧАСТОТА}()$. Сума частот m_j дорівнюватиме обсягу вибірки, тобто 18;

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Емпіричні дані		Розрахунки критерію χ^2									
2	x_j		i	x_i	x_{i+1}	m_i	$F(x_i)$	$F(x_{i+1})$	p_i	np_i	$(m_i - np_i)^2$	$(m_i - np_i)^2 / np_i$
3	4	11	1	$-\infty$	4	3	0	0,067	0,067	1,203	3,231	2,687
4	4	12	2	4	6	2	0,067	0,159	0,092	1,653	0,120	0,073
5	4	13	3	6	8	2	0,159	0,309	0,150	2,698	0,487	0,181
6	5	13	4	8	10	2	0,309	0,500	0,191	3,446	2,092	0,607
7	6	14	5	10	12	2	0,500	0,691	0,191	3,446	2,092	0,607
8	7	14	6	12	$+\infty$	7	0,691	1,000	0,309	5,554	2,092	0,377
9	8	15	Суми:			18			1,000		$\chi^2_{\text{емп}} =$	4,531
10	9	15	$k =$	5	$\mu =$	10,00					$\chi^2_{0,1} =$	9,24
11	10	15	$\lambda =$	2	$\sigma_x =$	4,00					$\chi^2_{0,05} =$	11,07

Рис. 4. Результати розрахунку критерію χ^2

- теоретична ймовірність випадкової величини p_i потрапити в i -й інтервал розраховується як різниця значень нормального розподілу $F(x_{i+1}) - F(x_i)$. Значення нормального розподілу можна отримати за допомогою функції MS Excel $=\text{НОРМРАСП}()$. Середнє μ і стандартне відхилення σ_x теоретичного нормального розподілу внести у комірки F10 і F11 відповідно (зауваження: заміна параметрів нормального розподілу вибірковими статистиками може внести додаткові похибки);
- внести у інші комірки відповідні розрахункові вирази за рис. 5 і отримати значення емпіричного критерію $\chi^2_{\text{емп}}$, що становитиме 4,53.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Емпіричні дані		Розрахунки критерію χ^2									
2	x_j	i	x_i	x_{i+1}	m_i	$F(x_i)$	$F(x_{i+1})$	p_i	np_i	$(m_i - np_i)^2$	$(m_i - np_i)^2 / np_i$	
3	4	11	1	-∞	4	=ЧАСТОТА	0	=НОРМРАСП(E3,\$F\$H3-G3)	=F\$9*13	=(F3-J3)^2	=K3/I3	
4	4	12	2	4	6	=ЧАСТОТА	=НОРМРАСП(E4,\$F\$H4-G4)	=F\$9*14	=(F4-J4)^2	=K4/I4		
5	4	13	3	6	8	=ЧАСТОТА	=НОРМРАСП(E5,\$F\$H5-G5)	=F\$9*15	=(F5-J5)^2	=K5/I5		
6	5	13	4	8	10	=ЧАСТОТА	=НОРМРАСП(E6,\$F\$H6-G6)	=F\$9*16	=(F6-J6)^2	=K6/I6		
7	6	14	5	10	12	=ЧАСТОТА	=НОРМРАСП(E7,\$F\$H7-G7)	=F\$9*17	=(F7-J7)^2	=K7/I7		
8	7	14	6	12	+∞	=ЧАСТОТА	=НОРМРАСП(D8,\$F\$10,\$F\$11,1)	=H8-G8	=F\$9*18	=(F8-J8)^2	=K8/I8	
9	8	15	Суми:				=СУММ(F3:F8)		=СУММ(I3:I8)	$\chi^2_{\text{емп}} =$	=СУММ(L3:L8)	
10	9	15	$k = \text{OK}$	$\mu =$	10					$\chi^2_{0.1} =$	=ХИ2ОБР(0,1,6-1)	
11	10	15	$\lambda =$	$(M/\sigma_x =$	4					$\chi^2_{0.05} =$	=ХИ2ОБР(0,05,6-1)	

Рис. 5. Формули для розрахунку критерію $\chi^2_{\text{емп}}$

- Критичне значення критерію $\chi^2_{\text{кр}}$ можна отримати за допомогою функції =ХИ2ОБР(), яка повертає значення двобічного критерію у комірках L9 і L10 відповідно: $\chi^2_{0,1} \approx 9,24$ і $\chi^2_{0,05} \approx 11,07$.
- Прийняття рішення. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} \approx 4,53$ не перевищує критичного значення навіть на рівні $\alpha=0,1$ ($\chi^2_{0,1} \approx 9,24$), нульова гіпотеза H_0 приймається.
- Формулювання висновків: розбіжності емпіричного і теоретичного нормального розподілів можуть мати винятково випадковий характер.
- Перевірку нормальності емпіричного розподілу виконаємо за допомогою критерію Шапіро-Вілка W .

Критерій Шапіро-Вілка W . Статистика критерію W має вигляд [7]:

$$W = \frac{1}{s^2} \left[\sum_{i=1}^m a_{n-i+1} (x_{n-i+1} - x_i) \right]^2, \quad (9)$$

де n – обсяг вибірки;
 $s^2 = \sum_{j=1}^n (x_j - \bar{x})^2 = s_x^2 (n-1)$; $\bar{x} = \sum_{j=1}^n x_j$; m –

ціла частина $\frac{n}{2}$; коефіцієнти a_{n-i+1} для невеликих n і наведено у табл. 1 Додатків.

Приклад 3. Перевірити за критерієм Шапіро-Вілка W гіпотезу щодо відповідності нормальному закону розподілу емпіричних даних прикладу 1.

Послідовність рішення:

- Формулювання гіпотез:
H0: емпіричний розподіл не відрізняється від нормального;
H1: емпіричний розподіл відрізняється від нормального.
- Послідовність розрахунку емпіричного критерію W (результати показано на рис. 6, необхідні формули – на рис. 7):
 - у комірках C2:D11 розмістити індекси (i) і (n-i+1), причому i змінюється від 1 до m (m у прикладі дорівнює $n/2 = 18/2 = 9$);
 - у комірки E2:E11 внести 9 коефіцієнтів з рядка табл. 1 для n=18;
 - заповнити комірки F2:G11 значеннями x_i і x_{n-i+1} або «вручну», або з використанням функцію MS Excel =ВПР(), яка за індексом у лівому стовпчику таблиці повертає значення в тім же рядку із зазначеного стовпця таблиці;
 - у комірках H2:H11 розрахувати значення $b_i = a_{n-i+1}(x_{n-i+1} - x_i)$;
 - у комірки H12 визначити квадрат суми параметрів – $(\sum b_i)^2$, тобто чисельник виразу (9), а у комірки H13 – знаменник – s^2 ;
 - значення критерію W у комірки H14 дорівнює $(\sum b_i)^2 / s^2 = 0,891$;
 - критичне значення критерію $W_{18}(0,05)$ отримати з табл. 2. Для n=18 і $\alpha=0,05$ це значення складає 0,897 (див. комірку H15 рис. 6).

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Емпіричні дані		Розрахунки критерію Шапіро-Вілکا W					
2	j	x_j	i	n-i+1	a_{n-i+1}	x_i	x_{n-i+1}	b_i
3	1	4	1	18	0,4886	4	15	5,375
4	2	4	2	17	0,3253	4	15	3,578
5	3	4	3	16	0,2553	4	15	2,808
6	4	5	4	15	0,2027	5	14	1,824
7	5	6	5	14	0,1587	6	14	1,270
8	6	7	6	13	0,1197	7	13	0,718
9	7	8	7	12	0,0837	8	13	0,419
10	8	9	8	11	0,0496	9	12	0,149
11	9	10	9	10	0,0173	10	11	0,017
12	10	11					$(\sum b_i)^2 =$	261,08
13	11	12					$s^2 =$	292,94
14	12	13	n =	18			W =	0,891
15	13	13	$\gamma =$	-4,8850			$W_{18}(0,05) =$	0,897
16	14	14	$\eta =$	1,7700				
17	15	14	$\epsilon =$	0,2528				
18	16	15	$z =$	-1,7527				
19	17	15	$p =$	0,0398	<	0,05		
20	18	15						

Рис. 6. Результати розрахунку критерію Шапіро-Вілکا W

- **Прийняття рішення** відбувається за правилом: якщо $W < W_n(\alpha)$, H_0 відхиляється на рівні 2α . Оскільки $W \approx 0,891$ не перевищує критичного значення $0,897$ критерію $W_{18}(0,05)$, нульова гіпотеза щодо нормальності розподілу відхиляється на рівні $0,1$.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Емпіричні дані			Розрахунки критерію Шапіро-Вілка W				
2	j	x_j	i	$n-i+1$	a_{n-i+1}	x_i	x_{n-i+1}	b_i
3	1	4	1	=D\$14-C3+1	0,4886	=ВПР(C3,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D3,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E3*(G3-F3)
4	2	4	2	=D\$14-C4+1	0,3253	=ВПР(C4,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D4,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E4*(G4-F4)
5	3	4	3	=D\$14-C5+1	0,2593	=ВПР(C5,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D5,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E5*(G5-F5)
6	4	5	4	=D\$14-C6+1	0,2027	=ВПР(C6,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D6,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E6*(G6-F6)
7	5	6	5	=D\$14-C7+1	0,1587	=ВПР(C7,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D7,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E7*(G7-F7)
8	6	7	6	=D\$14-C8+1	0,1197	=ВПР(C8,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D8,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E8*(G8-F8)
9	7	8	7	=D\$14-C9+1	0,0837	=ВПР(C9,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D9,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E9*(G9-F9)
10	8	9	8	=D\$14-C10+1	0,0496	=ВПР(C10,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D10,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E10*(G10-F10)
11	9	10	9	=D\$14-C11+1	0,0173	=ВПР(C11,\$A\$3:\$B\$20;2)	=ВПР(D11,\$A\$3:\$B\$20;2)	=E11*(G11-F11)
12	10	11					$(\sum b_i)^2 =$	=СУММ(H3:H11)*2
13	11	12					$s^2 =$	=ДИСТП(B3:B20)*(D14-1)
14	12	13	$m =$	=СЧЕТ(В3:В20)			$W =$	=H12/H13
15	13	13	$y =$	=4,885			$W_{18}(0,05) =$	0,897
16	14	14	$\eta =$	1,77				
17	15	14	$\varepsilon =$	0,2528				
18	16	15	$z =$	=D15+D16*LN((H14-D17)/(1-H14))				
19	17	15	$p =$	=НОРМСТРАСП(D18)	<	0,05		
20	18	15						

Рис. 7. Формули для розрахунку критерію Шапіро-Вілка W

- **Формулювання висновків.** Розходження між емпіричним і очікуваним теоретичним нормальним розподілами можна вважати статистично значущими на рівні $0,1$.

Таким чином, на основі порівняння трьох критеріїв (асиметрії та ексцесу, χ^2 -квадрат, Шапіро-Вілка) можна зробити такі загальні висновки:

- нульові значення моментів у разі застосування критеріїв асиметрії та ексцесу можуть прийматися і для розподілів, відмінних від нормальних. Близькість вибірових значень асиметрії та ексцесу до теоретичних не обов'язково свідчить про нормальність розподілу результатів спостережень. Ці критерії служать не стільки для перевірки нормальності, скільки для виявлення відхилень розподілу від нормального, або, точніше, для перевірки альтернативних гіпотез;
- переважна більшість розподілів спостережень не є нормальними, тому в умовах реальних завдань мало ймовірно приймати гіпотезу нормальності. Коректніше стверджувати, що розподіли мало відрізняються від нормального;
- критерій χ^2 -квадрат, як і критерії моментів, не є спроможним. Його доцільно застосовувати лише для відхилення гіпотези нормальності.

Таблиця 1. Коефіцієнти $a_{n-i+1} (\times 10^4)$

n	i									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	7071									
4	6872	1677								
5	6646	2413								
6	6431	2806	0875							
7	6233	3031	1401							
8	6052	3164	1743	0561						
9	5888	3244	1976	0947						
10	5739	3291	2141	1224	0399					
11	5601	3315	2260	1429	0695					
12	5475	3325	2347	1586	0922	0303				
13	5359	3325	2412	1707	1099	0539				
14	5251	3318	2460	1802	1240	0727	0240			
15	5150	3306	2495	1878	1353	0880	0433			
16	5056	3290	2521	1939	1447	1005	0593	0196		
17	4968	3237	2540	1988	1524	1109	0725	0359		
18	4886	3253	2553	2027	1587	1197	0837	0496	0173	
19	4808	3232	2561	2059	1641	1271	0932	0612	0303	
20	4734	3211	2565	2085	1686	1334	1013	0711	0422	0140
21	4634	3185	2578	2119	1736	1399	1092	0804	0530	0263

До того ж, на потужність критерію хі-квадрат сильно впливає кількість (k) і розмір (λ) інтервалів, практично цей критерій можна застосовувати, якщо $pr \geq 5$;

- кожен критерій має свої «проблеми», існують спеціально розроблені модифікації різних класичних критеріїв, наприклад, типу «хі-квадрат», які можна найбільш ефективно застосовувати у конкретних ситуаціях;
- при розрахунках теоретичного нормального розподілу його параметри (μ і σ_x) не завжди відомі дослідникам. Заміна їх вибірковими статистиками ($\bar{X}$ і S_x) може призвести до суттєвого спотворення статистичних висновків;
- найбільш потужним і позбавленим вище перерахованих вад є критерій Шапіро-Вілка W . За рейтингом цей критерій посідає перше місце серед двадцяти одного аналогічного методу [1, с. 278] і може бути рекомендований для перевірки нормальності емпіричних розподілів.

Таблиця 2. Відсоткові точки критерію $W(\alpha)$ Шапіро-Вілکا
(α - рівень значущості)

n	α					n	α				
	0,01	0,02	0,05	0,10	0,50		0,01	0,02	0,05	0,10	0,50
3	0,737	0,756	0,767	0,789	0,959	27	0,894	0,906	0,923	0,935	0,965
4	0,687	0,707	0,748	0,792	0,935	28	0,896	0,908	0,924	0,936	0,966
5	0,686	0,715	0,762	0,806	0,927	29	0,898	0,910	0,926	0,937	0,966
6	0,713	0,743	0,788	0,826	0,927	30	0,900	0,912	0,927	0,939	0,967
7	0,730	0,760	0,803	0,838	0,928	31	0,902	0,914	0,929	0,940	0,967
8	0,749	0,778	0,818	0,851	0,932	32	0,904	0,915	0,930	0,941	0,968
9	0,764	0,791	0,829	0,859	0,935	33	0,906	0,917	0,931	0,942	0,968
10	0,781	0,806	0,842	0,869	0,938	34	0,908	0,919	0,933	0,943	0,969
11	0,792	0,817	0,850	0,876	0,940	35	0,910	0,920	0,934	0,944	0,969
12	0,805	0,828	0,859	0,883	0,913	36	0,912	0,922	0,935	0,945	0,970
13	0,814	0,837	0,866	0,889	0,945	37	0,914	0,924	0,936	0,946	0,970
14	0,825	0,846	0,874	0,895	0,947	38	0,916	0,925	0,938	0,947	0,970
15	0,835	0,855	0,881	0,901	0,950	39	0,917	0,927	0,939	0,948	0,971
16	0,844	0,863	0,887	0,906	0,952	40	0,919	0,928	0,940	0,949	0,971
17	0,851	0,869	0,892	0,910	0,954	41	0,920	0,929	0,941	0,950	0,972
18	0,858	0,874	0,897	0,914	0,956	42	0,922	0,930	0,942	0,951	0,972
19	0,863	0,879	0,901	0,917	0,957	43	0,923	0,932	0,943	0,951	0,972
20	0,868	0,884	0,905	0,920	0,959	44	0,924	0,933	0,944	0,952	0,973
21	0,873	0,888	0,908	0,923	0,960	45	0,926	0,934	0,945	0,953	0,973
22	0,878	0,892	0,911	0,926	0,961	46	0,927	0,935	0,945	0,953	0,973
23	0,881	0,895	0,914	0,928	0,962	47	0,928	0,936	0,946	0,954	0,974
24	0,884	0,889	0,916	0,930	0,963	48	0,929	0,937	0,947	0,954	0,974
25	0,888	0,901	0,918	0,931	0,964	49	0,929	0,937	0,947	0,955	0,974
26	0,891	0,904	0,920	0,933	0,965	50	0,930	0,938	0,947	0,955	0,974

Список використаних джерел:

1. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика. Для инженеров и научных работников. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2006. – 816 с.
2. Орлов А.И. Прикладная статистика. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 656 с.
3. Anscombe F. J., Glynn W. J. Distribution of the kurtosis statistic bi for normal samples // Biometrika. 1983. V. 70, №1. P. 227-234.
4. Pearson E. S. A further development of tests for normality // Biometrika. 1930. V. 22. P. 239-249.
5. Pearson K. Experimental discussion of the (χ^2 , p) test for goodness-of-fit // Biometrika. 1932. V. 24. P. 351-381.
6. Sturges, H. A. (1926). «The choice of a class interval». J American Statistical Association: 65-66.
7. Shapiro S. S., Wilk M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples) // Biometrika. 1965. V. 52, №3. P. 591-611.

САДОВА В.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
КПІ ДВНЗ «Криворізький
національний університет»,
м. Кривий Ріг

КЛАСИФІКАЦІЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОНЯТЬ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті робиться спроба обґрунтування класифікації історико-педагогічних понять. Наголошується, що результативність професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів залежить від глибини та міцності засвоєння системи історико-педагогічних понять.

Ключові слова: історико-педагогічні поняття, система знань, класифікація, результативність навчання.

В статье осуществляется попытка обоснования классификации историко-педагогических понятий. Указывается, что результативность профессиональной подготовки студентов высших педагогических учебных заведений зависит от глубины и твердости усвоения системы историко-педагогических понятий.

Ключевые слова: историко-педагогические понятия, система знаний, классификация, результативность обучения.

This article is an attempt to justify the classification of historical and pedagogical concepts. It is noted that the impact of training students of higher educational institutions depends on the depth and strength of the assimilation system of historical and pedagogical concepts.

Key words: historical and pedagogical concept, system knowledge, classification, effectiveness of training.

Будь-яка наука спирається на чіткий понятійний апарат, що виникає та розробляється вченими переважно на конвенціональних підставах. У педагогіці понятійний апарат створювався в контексті розв'язання важливих педагогічних проблем, узагальнення досвіду навчання та виховання, надання практичних порад та рекомендацій. Не буде перебільшенням твердження, що

власне педагогіка як систематизоване й упорядковане наукове знання, відокремлене від гуманітарно-філософських течій та теорій, постає у працях представників німецької класичної педагогічної думки, перш за все, Й.Ф.Гербарта та Ф.-А. В. Дістервеґа. На відміну від своїх попередників, скажімо, представників європейського Просвітництва, педагогіка їх цікавила власне як наука, і тому чільна увага приділялася розробці основних наукових дефініцій. Уведення в широкий науковий обіг таких понять, як виховальне навчання, педагогічний вплив, навчання та його види, пізнавальний інтерес та інших стало свідченням остаточного оформлення окремих педагогічних суджень, думок, порад у самостійну науку з чітким понятійним апаратом. Слушною є думка сучасних науковців (О. Піскунов) про те, що саме завдяки працям Й.Ф.Гербарта педагогіка постає як самостійна наука.

Понятійно-категоріальну основу педагогічної науки у ХХ столітті розробляли М. Гончаров, М. Данілов, Б. Єсипов, Л. Занков, Г.Жураковський, І. Каіров, М. Скаткін. Власне історико-педагогічні поняття та категорії дістають тлумачення в роботах Ш. Ганеліна, Е.Дніпрова, С. Єгорова, М. Константінова, О. Кошелевої, В. Смірнова, В.Струмінського. Оригінальні трактування історико-педагогічних феноменів і на цій основі авторські тлумачення базових історико-педагогічних понять (нерідко з урахуванням сучасного соціально-політичного контексту) надають сучасні російські вчені – Б.Бім-Бад, Б. Вульф, О. Джуринський, В. Іванов, В. Кларін, О. Піскунов.

Вершиною вітчизняних наукових розвідок можна вважати видання «Українського педагогічного словника» [4] видатного українського педагога, дидакта С. Гончаренка. У словнику подається систематизована інформація з теорії, історії та практики навчання й виховання, містяться основні поняття й терміни, у тому числі – історико-педагогічні.

Результативність процесу викладання історії педагогіки в сучасних вищих закладах освіти (інститутах, університетах) безпосередньо залежить від повного й глибинного розуміння студентами сутності базових історико-педагогічних понять, усвідомлення місця й ролі певного поняття в загальній архітектоніці педагогічної теорії. Водночас, варто зауважити, що проблема класифікації історико-педагогічних понять не знайшла відбиття на сторінках наукових праць. Донедавна історія педагогіки була спрямована виключно на реконструкцію історичного суб'єкту (Б. Бім-Бад [1]), в ній невиважено мало приділялося уваги вивченню в критичному світлі важливих проблем історії самосвідомостей та соціальній функції педагогіки, питанням розробки теоретичного фундаменту викладання сучасним студентам історико-педагогічних знань. Тож ця стаття має *на меті* узагальнення наукових пошуків, пов'язаних зі спробою створення класифікації історико-педагогічних понять.

Аналіз широкого кола наукових публікацій, підручників, посібників, що

висвітлюють особливості розвитку української педагогіки, освіти, шкільної справи надає підстави визнати *домінуютьною персонологічну змістову лінію*. Ця лінія найповніше віддзеркалилася у фундаментальному доробку українських вчених, істориків педагогіки – авторів двотомної «Української педагогіки в персоналіях» [10] (керівник авторського колективу О. Сухомлинська). У статтях, присвячених життєпису та педагогічній діяльності видатних українців, знаходимо й авторські тлумачення історико-педагогічних понять. Колектив науковців на чолі з А. Бойко здійснює успішну спробу розкриття змісту курсу педагогіки на підґрунті вітчизняного історико-педагогічного досвіду, представленого в творчій спадщині видатних українських педагогів [7]. У ході висвітлення педагогічного доробку двадцяти двох діячів української педагогіки розкривається сутність таких понять, як мета освіти, методи, засоби, прийоми навчання й виховання, зміст освіти та інші. Окремі авторські дефініції історико-педагогічних понять знаходимо на сторінках посібників з історії педагогіки (І. Зайченко, О. Любар, С. Сисоєва, І. Соколова, Д. Скільський та інші). Кіровоградські науковці А. Рацул, О. Радул, О. Рацул подають «Словник педагогічних термінів» як частину посібника «Історія зарубіжної педагогіки» [9].

Педагогіка й історія педагогіки накопичили чималий науковий потенціал, який необхідно використовувати з дидактичною метою як у подальших наукових дослідженнях, так і в практиці навчання. Логіка розвитку історико-педагогічного знання детермінує *перехід від описової, хронологічно-персонологічної домінанти до чіткого структурування*. Один із перших кроків на цьому шляху – розробка класифікації історико-педагогічних понять.

На разі пригадаємо, що у загальнофілософському визначенні поняття – «абстрактне, мисленнєве представлення найголовніших ознак та конкретної сутності (предметів, властивостей, ставлень) на противагу емпіричному сприйняттю, предмет якого чуттєва данність. Поряд з висловлюванням поняття є основним елементом пізнання та мислення» [2, с.255]. Зміст поняття (інтенсіонал) – сукупність ознак предмета або явища; обсяг поняття (екстенсіонал) – сукупність предметів чи явищ, яку може означити поняття [2]. Аксиоматичним є твердження про те, що «чим більший обсяг поняття, тим меншим є його зміст, і навпаки» [2, с.256]. Поняття пояснюються та відмежовуються одне від одного за допомогою дефініцій та визначень, завдяки яким створюються упорядковані (більшою чи меншою мірою) мережі або системи понять. Г. Гегель тлумачив поняття як абсолютне втілення знання: «Поняття як таке містить у собі: 1) момент всезагальності як вільне рівняння з самим собою в його визначеності; 2) момент особливості, визначеності, в якому загальне залишається не скаламученим, рівним самому собі та 3) момент одиничності як рефлексію-в-самих-себе визначеностей загального та особли-

вого, заперечувальна єдність з собою, яка є в собі і для себе визначеною і разом з тим тотожною собі, або загальною» [3, с. 346]. Гегелівське виокремлення загального, особливого та одиничного в поняттях слугувало підставою для створення класифікацій (систем понять) у гуманітарних науках (наприклад, у літературознавстві). Видатний німецький філософ, соціолог і педагог П. Наторп трактував пізнання як процес творення об'єкту, а також як «ув'язку» понять з фактами, що виникають одночасно, в єдиному акті роздвоєння первинно неоформленого. На його думку, між поняттям і фактом не існує теоретико-пізнавальної лакуни [6].

У педагогічній науці закріпилося визначення поняття, яке наводить С. Гончаренко: «поняття – одна із форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [4, с.264]. Зазначається, що утворення понять є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення та умовиводи. Український дидакт наголошує на інструментальному характері будь-якого поняття: «Поняття є знаряддям пізнання істини» [4, с.264].

Проблема формування понять знайшла широке відбиття у філософській, психолого-педагогічній, дидактичній та методичній літературі. Психологічні аспекти цієї проблеми досліджували Д.Богоявленський, Є. Кабанова-Меллер, В. Давидов. Умови формування понять у процесі навчання сформульовані у працях психологів, дидактиків, – П. Гальперіна, О. Леонтьєва, Н. Талізінної. З метою підвищення ефективності засвоєння понять і попередження виникнення типових помилок психологами пропонується: чітко виокремити спільні й окремі ознаки понять при порівнянні різних явищ, домагатися засвоєння цих ознак (так званий принцип «раннього диференціювання», розроблений Д.Богоявленським); розкриваючи поняття, варто акцентувати увагу на розумінні та виокремленні суттєвих і несуттєвих ознак, протиставляти суттєві ознаки несуттєвим, себто тим, що можуть варіюватися (так званий шлях «виокремлюючої абстракції», висунутий Є. Кабановою-Меллер); перераховуючи несуттєві ознаки, виявляти більшу варіативність і зберігати тільки ті, які становлять основу узагальнень (шлях, запропонований Н. Менчинською); вивчення явища починати з головної, визначальної ознаки, тієї, що зумовлює сутність поняття (шлях, запропонований В.Давидовим).

Чітка понятійна основа позбавляє від наївного утилітаризму, часто властивого історико-педагогічним інтерпретаціям (Б.Бім-Бад [1]). Аналіз широкого спектру та розмаїття авторських дефініцій історико-педагогічних понять дозволяє дійти думки про те, що більшість науковців віддає перевагу загальнопедагогічним потрактуванням історико-педагогічних явищ, феноменів. Беремо до уваги цей факт, створюючи класифікацію (від лат. *classis* –

розряд та *fasere* – робити [2, с.156]) історико-педагогічних понять.

На нашу думку, сукупність понять, якими послуговується історія педагогіки як наука, умовно можна поділити на такі розряди: а) за джерелом виникнення поняття; б) за широтою охоплення висхідних (стрижневих) ознак; в) за сталістю (мінливістю) семантичного забарвлення. Надамо стислий опис кожному розряду та кластерам, що його наповнюють.

За джерелом виникнення історико-педагогічні поняття можна розділити на такі кластери :

а) *власне педагогічні поняття*: до цього кластеру можемо віднести поняття, які виникли у процесі навчальної, навчально-виховної діяльності, нині стійко асоціюються з педагогічною діяльністю та застосовуються переважно в педагогічній царині (наприклад, такі поняття, як «виховання», «навчання», «освіта», «дидактика», «урок», «семінар», «заохочення» та інші);

б) *історичні*: поняття, що виникли в різні історичні періоди, притаманні певній історичній добі, втрачають своє сенсове наповнення поза історичним контекстом, на тлі історії педагогіки глибоко розкривають відповідну частину педагогічної дійсності, – мова йде про такі поняття, як «школа граматистів», «ейрен», «криптії», «тривіум», «квадрівіум», «евристика», «педотриб», «дидакал» та багато інших;

в) *запозичені*: до цього кластеру належать поняття, які виникли на теренах інших наук (переважно, класичної філософії) та якими нині широко послуговується історія педагогіки («метод», «форма», «сенсуалізм», «пансофія» тощо). На тлі історії педагогіки поняття цього кластеру часто зазнають суттєвих трансформацій. Наприклад, традиційне розуміння методу як «способу розв'язання практичних і теоретичних задач» [2, с. 203] або ж як шляху дослідження чи пізнання [4] вже в часи видатного швейцарського педагога Й.Г. Песталоцці тлумачиться як синонім цілеспрямованих та упорядкованих способів діяльності вчителя та учнів, що допомагають дитині повною мірою проявити внутрішні сили знання, сили уміння та сили душі, бажання. Сам Й.Г. Песталоцці (див. стаття «Метод. Пам'ятна записка Песталоцці», 1800 р. [8]) послуговується терміном «метод» радше як синонімічним до понять системи дій чи системи послідовних впливів, за допомогою цього поняття намагається найбільш повно відповісти на питання «що б ти зробив, якби захотів передати певній дитині весь обсяг знань та навичок, яких вона потребує для того, щоб забезпечити свої найбільш суттєві потреби» [8, с.172].

2. За широтою охоплення висхідних (стрижневих) ознак

а) *одиничні*: експлікація поняття цього кластеру здійснюється на ґрунті однієї стрижневої ознаки («грамотність – ступінь *знання* законів та правил рідної мови та вміння користуватися ними для висловлювання своїх думок усно й на письмі» [4, с.74]);

б) *множинні*: експлікацію поняття здійснено на основі поєднання, сполучення декількох стрижневих ознак («класно-урочна система», «виховний ідеал», «неділні школи» та ін.). Наприклад, поняття класно-урочна система» тлумачиться А. Рацулом, О. Радул, О. Рацулом як «система організації навчального процесу в школі, за якою навчання проводиться з постійним складом учнів за сталим розкладом, а основною формою навчання є урок» [9, с.340]. У визначенні поняття перераховано декілька стрижневих ознак: постійний склад учнів, сталий розклад, урок як основна форма навчання.

3. За семантичним забарвленням:

а) *сталі*: історико-педагогічні поняття, які у плині часу не втрачають свого первинного значення (з так званою сталою семантикою): «клас шкільний», «оратор», «наочність», «системність», «вправи» тощо. Ці поняття, хоч і зазнають впливів новітніх інтерпретаційних суджень, та в основі своїй є незмінними;

б) *змінні*: у плині часу в концепціях видатних педагогів тлумачаться по-різному, додаються нові значення, набуваються нові семантичні відтінки, нове семантичне забарвлення. Наприклад, поняття «природовідповідність» з часів Античності (Демокріт, Аристотель) тлумачилося як здійснення педагогом своєї діяльності у відповідності до факторів природного розвитку дитини. Я.А. Коменський у своїх працях підносить явище природовідповідності до рівня загальнопедагогічного принципу («Загальної ради про виправлення справ людських», «Велика дидактика»), радить шукати спільні закони розвитку природи та дорослішання людини, а відтак – і спільні закони «добре організованої школи». Ж.-Ж. Руссо, послуговуючись терміном «природовідповідність», наголошує на необхідності врахування у процесі навчання та виховання внутрішніх психо-фізіологічних особливостей дитини, Й.-Г. Песталоцці під впливом творчості Ж.-Ж. Руссо також закликає повернутися у вихованні до «високої та простої злагоди з природою» [8, с.172], саму природовідповідність розуміючи як необхідність будувати виховання відповідно до внутрішньої природи дитини й установки на розвиток усіх закладених природою духовних і фізичних сил, висуває тезу «життя формує» і тим самим розставляє інші акценти у співвідношенні біологічних і соціальних факторів виховання, стверджуючи, що природовідповідним для дитини є середовище її ровесників. Представник німецької класичної педагогіки Ф.-А.В. Дістервеґ цілком логічно перетинає поняття природовідповідності з поняттями культуровідповідності та самодіяльності: «... у вихованні необхідно брати до уваги умови місця й часу, в яких народилася людина або в яких їй доведеться жити, одним словом, всю сучасну культуру країни, яка є батьківщиною учня» [5, с.411].

Історико-педагогічне поняття «спартанське виховання» з часів свого виникнення трансформувалося від феномену, що характеризує систему осві-

ти й виховання у Стародавній Спарті з пріоритетом військової підготовки, інтенсивного фізичного розвитку дітей та підлітків, привчання до постійного долаття труднощів, – до більш широкого поняття, а саме: вимог здійснювати регулярне загартування дитини, активно займатися фізичними вправами та спортом.

Отже, результативність засвоєння сучасними студентами історико-педагогічних знань, формування професійно-педагогічного мислення безпосередньо залежить від усвідомлення значення базових історико-педагогічних понять. Створення класифікації історико-педагогічних понять сприяє виробленню системності й обґрунтованості суджень майбутніх фахівців, відкриває перспективи для подальших наукових розвідок, закладає теоретичне підґрунтя для осмислення проблеми удосконалення змісту історико-педагогічної освіти студентів.

Список використаних джерел:

1. Бим-Бад Б. М. Введение в педагогическую антропологию / Борис Михайлович Бим-Бад. – Режим доступу: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1791&binn_rubrik_pl_articles=101
2. Брокгауз. Философия: Концепции, мыслители, понятия. – СПб. : Амфора. ТИД Амфора, 2010. – С. 225-226.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 3-х томах / Георг Гегель. – Том 1. – М.: «Мысль», 1975. – С. 345-349.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дістервег Ф.-А. В. Посібник для освіти німецьких учителів / Ф.-А.В.Дістервег // Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / Заг. ред. Є.І.Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 360-424.
6. Наторп П. Социальная педагогика / Пауль Наторп. – Режим доступу: <http://socpedagogika.narod.ru/Natorp.html>
7. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова / Заг. ред. А. М. Бойко. – К. : ВД Професіонал, 2004. – 576 с.
8. Песталоцци Й. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци / Йоганн Генрих Песталоцци // Избранные педагогические произведения: в 2 т. – Т. 2. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – С. 172 – 176.
9. Рацул А. Б. Історія зарубіжної педагогіки / А. Б. Рацул, О. С. Радул, О.А. Рацул. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 352 с.
10. Українська педагогіка в персоналіях. Книга перша. X – XIX століття / Заг. ред. О. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С.3-9.

САНІВСЬКИЙ О.М.,

викладач,

Уманський державний педагогічний

університет імені Павла Тичини,

м. Умань

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В. СУХОМЛИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ ЗАПИТІВ ХХІ ст.

У статті проаналізовано педагогічну спадщину В. Сухомлинського у контексті запитів ХХІ ст.. В світлі сучасних вимог до освіти, запитів щодо підготовки вчителів-філологів до роботи у навчальних закладах різних рівнів акредитації, акцентовано увагу на наступних принципах виховання: природовідповідності, який був невід'ємним від фізичного, морального, трудового, розумового виховання; культуровідповідності, як основи оволодіння молодим поколінням обов'язковим мінімумом культурних надбань свого народу, краю.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, принцип природовідповідності, принцип культуровідповідності, вчитель-філолог, педагог, педагогічна майстерність.

В статье проанализировано педагогическое наследие В. Сухомлинского в контексте запросов ХХІ века. В свете современных требований к образованию и подготовке учителей-филологов к работе в учебных заведениях разных уровней аккредитации, акцентируется внимание на таких принципах воспитания как: природосоответствие, который был неотъемлемой частью физического, нравственного, трудового, умственного воспитания; культуросоответствие, как основы овладения молодым поколением обязательным минимумом культурных достижений своего народа, края.

Ключевые слова: Василий Сухомлинский, принцип природосоответствия, принцип культуросоответствия, учитель-филолог, педагог, педагогическое мастерство.

V. Sukhomlynskyi pedagogical heritage in the context of requests of ХХІ century was examined in the article. On the bases of modern

education requirements, requests for training teachers-philologist for working in schools of different accreditation levels, the following principles of education are emphasized: nature accordance that comes with physical, moral, labor, intellectual education; cultural accordance as the basis for learning of younger generation mandatory minimum of cultural heritage of people and land.

Key words: *Vasyl Sukhomlynskyi, principle of nature accordance, principle of cultural accordance, teacher-philologist, teacher, teaching skills.*

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського привертає особливу увагу широкої наукової та педагогічної громадськості. В умовах глобалізаційних процесів, що дедалі більше охоплюють світ, переходу до нової, європейської системи освіти, змін, що відбуваються у виховній практиці, вважаємо за необхідне збереження, адаптацію до сучасних вимог і впровадження в діяльність освітніх закладів різного рівня праць В. Сухомлинського. Педагог, розробляючи свою парадигму виховання, взяв за основу народну педагогіку та національні педагогічні духовні цінності.

Етнопедагогічний аспект творчості В. Сухомлинського ґрунтовно висвітлено у працях М. Антонця, М. Дроботун, М. Ликова, А. Резніка, А. Розенберга та ін.. У цих дослідженнях розкрита цілісна система поглядів видатного педагога на українознавчі, народнопедагогічні засади навчально-виховного процесу в школі.

У процесі багатовікової життєвої практики викристалізовувались провідні принципи виховання: гуманізм; народність; зв'язок виховання з життям; наступність та спадкоємність поколінь; участь в праці; природовідповідність; культуровідповідність; самодіяльність; педагогічна компетентність батьків; систематичність і послідовність; єдність вимог і поваги до особистості [5, с. 23–25].

Праці В. Сухомлинського – невичерпне джерело нового педагогічного мислення. Вони сповнені гуманістичними ідеями як єдиною необхідною в сучасних умовах ідеологічною основою педагогічної теорії і практики. «Найголовнішою рисою педагогічної культури має бути відчуження духовного світу кожної дитини, здатність приділити їй стільки уваги й духовних сил, скільки потрібно для того, щоб дитина відчула, що про неї не забувають, її горе, її образи й страждання поділяють» [13, с. 167]. Гостре відчуття шани і любові до ближніх альтруїстичне до них ставлення, готовність завжди прийти на допомогу єднають В. Сухомлинського з великими гуманістами минулого і сьогодення Я. Коменським, Вітторіно да Фельтре, Песталоцці, Руссо, А. Швейцером, А. Макаренком, Я. Корчаком.

Ідея Я. Корчака надзвичайно вплинули на В. Сухомлинського, тому він активно використовував їх у педагогічній діяльності. Імовірно, тому педагог так творчо використовує казку у навчально-виховному процесі. У Павлівській школі ми зустрічаємо кімнату казок, «Острів чудес», написання казок самим педагогом та дітьми. Педагог вважав казку животворним джерелом дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень: «Казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити... Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона творіння народу...» [13, с. 176–177].

Основою педагогічної спадщини В. Сухомлинського є гуманістичні засади виховання. Виховання в людині всього людяного видатним педагогом покладено в основу і педагогічної теорії, і педагогічної практики. Зараз, коли наше суспільство повертається до загальнолюдських духовних цінностей, ми повинні, перш за все опиратися в навчально-виховному процесі на вироблені уже історично гуманістичні принципи, на гуманістичний фундамент педагогіки. Творчість В. Сухомлинського органічно влітається в цей напрям і допоможе нації національній школі і педагогіці долучитися до загальнолюдських цінностей.

Серед висхідних положень методики роботи педагога – виховання любові, поваги, доброти по відношенню до батьків, бабусь і дідусів, братів та сестер, але найперше – до мами. Він писав: «“Любити людство легше, ніж зробити добро рідній мамі” – гласить старинна українська поговорка... В цій поговорці – велика мудрість народної педагогіки. Неможливо виховати людяність, якщо в серці не утвердилась прив’язаність до близької, дорогої людини. Слова любові до людей – ще не любов. Справжня школа виховання сердечності, душевності і чуйності – це сім’я», а ставлення до рідних «є випробуванням людяності» [13, с. 237]. Щодо любові до матері В. Сухомлинський, як відомо, проголосив необхідність створення спеціального культу і активно проводив цю ідею в життя.

У Павлівській школі навесні відбувалося свято матері. В цей день кожний учень підносив мамі плоди своєї праці – квіти, вирощені ним, колоски пшениці, різні вироби.

В. Сухомлинський вважав найголовнішим для учителя – любов до дітей. Він чітко окреслював вихідний постулат в організації взаємин з дітьми: «Справжнє духовне спілкування народжується там, де вчитель надовго стає другом, однодумцем і товаришем дитини в спільній справі» [13, с. 10], оскільки виховання – це, насамперед, людинознавство [13, с. 13].

Павлівський педагог наголошував на необхідності постійного духовного спілкування вчителя і дитини, бо без взаємного проникнення в світ думок,

почуттів, переживань немислима емоційна культура як плоть і кров культури педагогічної. «найважливіше джерело виховання почуттів педагога – багатогранні емоційні відносини з дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, а й друг, товариш» [13, с. 15].

Аналізуючи праці В. Сухомлинського, констатуємо, що педагог завжди відстоював неповторність кожної особистості, її індивідуальні риси характеру, обдарування, здібності. Ще Я. Коменський стверджував, що для того, щоб досягти мети, вихователю необхідно відповідні засоби навчання і виховання «пристосувати до природних здібностей, щоб можна було використовувати їх легко і приємно ... очевидно, що йдучи слідами природи, навчання юнацтва буде проходити легко» [13, с. 123].

Тому через усі праці педагога лейтмотивом проходить положення про яскраву індивідуальність природи кожної дитини, необхідність її впізнання і врахування при плеканні її як особистості.

Розробка нових навчально-виховних технологій, впровадження в практику школи національної системи виховання неможлива без використання надбань вітчизняної педагогіки, і, в першу чергу без педагогічної теорії «великого гуманіста віку, народного вітчизняного педагога В. Сухомлинського, який в своїх працях не обмежувався вузьконаціональними рамками. Його гуманізм – європейського рівня» [4, с. 22].

Принцип природовідповідності відігравав визначну роль в організації всього процесу виховання: «Природа – величезної ваги виховний фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Природа, як світ, в якому дитина народжується, пізнає навколишню дійсність і саму себе, полегшує виховну роботу і водночас ускладнює її, робить її багатшою, багатограннішою» [15, с. 357]. Принцип природовідповідності реалізовується упродовж усього періоду навчання, але цей процес має свої відмінності в залежності від віку вихованців. Умовно можна виокремити три періоди його реалізації – у молодшому, середньому старшому шкільному віці. Механізм і ступінь реалізації у кожній віковій категорії були різними. У молодшому – слід виділити ще один період, який можна класифікувати як дошкільну підготовку, оскільки Василь Олександрович одним із перших почав працювати з шестирічними дітьми. Цей рік навчання найбільш повно розкритий В. Сухомлинським у книзі «Серце віддаю дітям» і отримав назву «Школа радості». Вважаючи, що дитинство – найважливіший період людського життя, поділяючи думку А. Макаренка [13, с. 14], про те, що людина стає тим, чим стала до п'ятирічного віку, педагог особливу увагу приділяв 5–6 річним дітям. Оскільки в цей час розпочинається формування мислення, мовлення, процес пізнання і від того, наскільки ефективним буде навчання, залежать подальші успіхи дитини.

В. Сухомлинський був упевнений у необхідності поступового введення учнів у нове для них життя. Тому навчання у 1–4 класі мало чим відрізнялися від «Школи радості». Педагог відзначав: «Поступовість у підготовці дітей до класних занять – неодмінна умова повноцінного трудового, морального й розумового виховання. Кінцева мета в тому, щоб навчити людину працювати в будь-яких умовах» [13, с. 114]. При цьому принцип природовідповідності був тим пом'якшуючим фактором, що сприяв зниженню перевтоми і запобігав виробленню негативного сприйняття дітьми шкільного життя. Тому поряд із звичними для малечі заняттями на лоні природи з'являються «подорожі» у навколишній світ, результатом яких були триста сторінок «Книги природи». Отже, головне призначення реалізації принципу природовідповідності у молодшому шкільному віці – сприяти розвитку індивідуальних здібностей, творчого мислення фізичному загартуванню, заохоченню до навчання, адаптації до шкільного життя.

Роки отрочства (підлітковий вік) значно відрізняються від дитинства. Відмінності особливо помітні як у сфері світосприйняття, психіки, моральних почуттів так і в розумовому та психічному розвитку: «Залежно від того, в яких умовах виховується підліток, якими джерелами пізнання, мислення, бачення світу живились його думки й почуття в роки дитинства, його або обурює зло, що коїться на його очах і радує добро, або ж він байдужий і до зла, і до добра» [11, с. 287].

Разом з тим В. Сухомлинський був впевнений, що пізнання світу неможливе без наукового підходу. Він вважав за доцільне, щоб знання про Всесвіт давав підліткам один педагог, вихователь. Тут реалізовується його прихильність до філософії гармонійної цілісності освіти. Виховний сенс цієї гармонії полягає в тому, що самопізнання, самовиховання відбуваються на широкому фоні пізнання найзагальніших закономірностей природи. Ця гармонія і є суттю формування науково-матеріалістичних поглядів [14]. Педагог наголошував, що саме в підлітковому віці пізнання природи, одночасно з оволодінням діалектичним мисленням, є основою соціалізації учнів, усвідомлення і утвердження власної людської величі. Але життєрадісне світосприймання, яке формується в процесі організованого спілкування дітей з природою, є складовою повноти духовного світу особистості, без якої немислиме повнокровне інтелектуальне життя. В. Сухомлинський і його колеги на уроках і заняттях предметних гуртків не тільки розкривали таємниці природи, але й олюднювали навколишній світ, вчили бачити природне в людині і людське в природі, закладали засади екологічного і морального виховання, створювалися добровільні загани, тоді як «Сміливі і безстрашні», які займалися охороною природи.

Таким чином для В. Сухомлинського принцип природовідповідності був невід'ємним від фізичного, морального, трудового, розумового виховання.

Бурхливий розвиток науки і техніки вимагає від молоді високого рівня розумового розвитку, вміння швидко та грамотно вирішувати складні науково-технічні і суспільні завдання, володіти великою кількістю знань, здатністю їх швидко поновлювати та ефективно використовувати. У «Білій книзі національної освіти» наголошується на необхідності формування інноваційної знаннєвої людини [1, с. 15].

Виходячи з ідеї, що справжнє розумове виховання орієнтує людину на життя в усьому його багатстві, В. Сухомлинський передбачав реалізацію кількох взаємопов'язаних і взаємопідпорядкованих завдань:

- кожний окремо і всі загалом навчальні предмети потрібні як першорядна умова гармонійного, всебічного розвитку особистості;
- конкретний предмет потрібен тому чи іншому вихованцеві як джерело розвитку його індивідуальних нахилів і здібностей, для особистого розвитку і професійної орієнтації;
- розумовий розвиток неможливий без його спеціальної спрямованості на постійний і планомірний розвиток розумових сил і здібностей;
- розумове виховання повинне носити світоглядно формуючий характер, будуватись у тісному взаємозв'язку з іншими видами виховної діяльності;
- розумове виховання повинне організовуватись без насилля над природою і психікою дитини, сприяти формуванню психологічно врівноваженої, творчої, активної особистості.

Таким чином, в основу механізму побудови розумового виховання В. Сухомлинський поклав філософські ідеї гармонійної цілісності при визначенні мети виховання і створенні системи, за допомогою якої вона реалізується.

В. Сухомлинський визначав сутність і завдання розумового виховання: «Розумове (інтелектуальне) виховання – одна з найважливіших ланок системи виховання. Воно передбачає набування знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, в застосуванні їх на практиці» [12, с. 206], оскільки розумове виховання полягає не тільки в розвитку інтелекту та набутті певних знань. «Розумове виховання відбувається в процесі набування наукових знань, але не зводиться до нагромадження певного їх обсягу. Процес набування знань і якісне їх поглиблення будуть фактором розумового виховання лише тоді, коли знання стають особистими переконаннями, духовним багатством людини, формування світогляду – це серцевина розумового виховання» [12, с. 206]. Отже, для В. Сухомлинського знання не були кінцевою і головною метою розумового виховання, особливого значення

він надає моральності та духовному багатству.

Надзвичайно важливою у вихованні дитини є їх духовна діяльність «це не якісь відірвані від повсякденної праці самозаглиблення й самоаналізу. Це творча праця, кипуча суспільна діяльність, одухотворені благородною метою. Духовна діяльність – це відбиття суспільних відносин, включаючи працю, у внутрішньому світі людини, в її пристрастях і прагненнях, в її бажаннях» [11, с. 459].

В. Сухомлинський приділяв значну увагу реалізації принципу природо-відповідності у моральному вихованні школярів, у системі якого виділив три складові: духовна сутність людини повинна бути світлою, радісною, формуватися за допомогою добрих вчинків, при яскравому емоційному фоні; прищеплення вихованцям шанування головної цінності для людини – життя; уміння долати будь-які труднощі.

Педагог був упевнений, що моральне здоров'я, повноцінний гармонійний розвиток дитини можливий лише за умови розкриття її природних нахилів і здібностей. «Це святая святих виховання: вміння підмітити в кожному його золоту жилку, підказати, у якій сфері можеш стати справжньою людиною» [9, с. 139]. Тому, у своїй роботі, організовував спілкування малюків з близьким для них світом природи, що дозволяло не тільки виявити таланти дітей, а й створити для них ситуацію успіху, адже завдання по дослідженню природи близькі, легкі, зрозумілі, а відтак, практично завжди розв'язуються. Успіх зміцнює моральне переконання у доцільності і цікавості навчання, формує стійке бажання прагнути підкорювати нові вершини, а також розвиває фантазію, фізичні сили, естетичні почуття, створює атмосферу радості і бадьорості у шкільному колективі в цілому і свідомості кожного учня зокрема.

«Людська культура починається з відчуття краси» [10, с. 1], – писав В. Сухомлинський, який вважав розвиток естетичних почуттів учнів важливим елементом їхнього духовного розвитку, важливою стороною всебічного, гармонійного розвитку особистості.

Беручи за основу народну педагогіку, гуманістичні традиції Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистервега, Я. Корчака, А. Макаренка, педагог теоретично розвинув і практично реалізував модель побудови школи на засадах Добра, Краси, Людяності, Гуманізму. Гуманістична спрямованість теорії виховання у нього пов'язана з утвердженням гармонійних педагогічних відносин у школі, де вчитель і учень постійно взаємодіють. Найголовніші ідеали педагога невіддирні від бажання віддати своє серце дітям, розв'язати завдання «піднесення Людини» до рівня вільного розвитку її духовних, фізичних сил, творчих можливостей, професійної майстерності. Закликаючи просвітян до виховання добром і красою, видатний педагог відкривав шлях до нового

педагогічного мислення, що ґрунтується на взаємозв'язку моральних і естетичних ідеалів людини, на творенні щастя, що лежить в основі людинознавства.

Навчально-виховний процес, на думку В. Сухомлинського, складається з трьох частин: науки, майстерності, мистецтва; це – постійне духовне збагачення, оновлення тих, хто навчається і виховується, а також тих, хто навчає і виховує. Взаємозв'язок естетичного і морального належить до найважливіших закономірностей цього процесу.

Великий педагог, вбачає ефективність педагогічної взаємодії у наступних складових педагогічної майстерності: уміння розуміти і почувати складний духовний світ дитини, її особливості, зміни в характері; вербальних здібностей, виразності вчителя, здатності до емоційно-естетичного впливу на дитину; розвиненого педагогічного такту, уваги і уявлення; відчуття серцем дитячого світу («відчуття дитинства»); взаємоповаги, взаємодовіри, «гармонії волі вихователя і жадань вихованців».

Вказані якості педагога впливають на мікроклімат у педагогічному колективі, сприяють єднанню духовного життя вихованців та вихователя (ідеалів, пошуків, інтересів думок, переживань), роблять педагогічні взаємовідносини не лише позитивними, а й відкривають шлях до вирішення важливої педагогічної задачі – ставлення до кожної людини як до найбільшої цінності.

Принцип культуровідповідності – це оволодіння молодим поколінням обов'язковим мінімумом культурних надбань свого народу, краю.

Реалізуючи його В. Сухомлинський прагнув, привчити учнів до слухання музики, а також підготувати їх до виконання українських народних пісень, які вважав засобом залучення дітей до народної культури, прищеплення їм національних естетичних смаків і вподобань та формування здатності до співпереживань, співчуття.

В. Сухомлинський писав: «Рідна пісня розкривала перед дітьми слово рідної мови як безцінне багатство народу. Завдяки пісні діти сприймали виточеність звучання слова» [13, с. 202].

Отже, у процесі реалізації принципу культуровідповідності, вчений-педагог вибудував логічну схему: пізнання (розуміння, відчуття) краси – фантазія – казка – пісня – поетична творчість, йдучи якої в учнів формувалися не тільки естетичні поняття, а й розуміння культури свого народу.

В. Сухомлинський називав школу «народним вогнищем виховання», де реалізується ідея про людину як найвищу цінність. Він постійно відстоював думку про використання народних традицій у моральному і трудовому вихованні.

Засобами рідного слова педагог прагнув поставити справу так, щоб школяр усі роки не просто перебував у стінах школи, а жив щороку і щоднини великим, наснаженим, багатим суспільним життям, щоб бачив навколишній

світ і сприймав його очима громадянина. В. Сухомлинський глибоко усвідомлював роль рідної мови, рідного слова у процесі виховання дітей, надавав йому першорядної ваги в системі найважливіших навчально-виховних засобів. Педагог неодноразово звертався до вчителів-словесників і в усній, і в писемній формах із закликом творити «дитинство рідної мови». «Хай, – писав він, – ще в ту пору, коли дитина спинається на ноги, вона полюбить на все життя рідне слово, закохається в нього, відчує його неповторні відтінки й пахощі» [7, с. 67].

Особливе місце в методичній спадщині Василя Олександровича займає проблема збагачення словникового запасу учнів. Видатний методист в галузі української лінгводидактики звертав увагу класоводів на недопустимість фактів, коли вчителі, «недооцінюючи положення про органічний взаємозв'язок мовлення і мислення, не цікавляться тим, як розуміють учні значення того чи іншого загальновідомого слова» [2, с. 13].

Педагог називав літературу «людинознавством». «Література – це предмет, покликаний вчити жити» [8].

Одним із справжніх, педагогічних шедеврів щодо вивчення літератури в школі В. Сухомлинського є праця «Стежка до квітучого саду», першою назвою якої була «Думки про літературу в школі».

Література як навчальний предмет, зазначав педагог, відкриває шляхи до самостійного дослідницького підходу при аналізі як окремого художнього образу, так і художнього твору в цілому.

Роль літератури в загальній системі навчання В. Сухомлинський визначав тим, що вона не лише дає матеріал для всебічного виховання учнів, але створює своєрідну основу для всієї пізнавальної діяльності школяра. Саме на уроках літератури в учнів формуються навички читання й письма, без чого неможливе навчання, саме уроки літератури сприяють вихованню емоційного сприймання учня, що є основою знань.

Педагог виокремлював літературу, що повинна, на його думку, виконувати особливу роль у становленні підростаючої людини. Ніякий інший предмет, на думку педагога, не здатний такою мірою розвивати духовний світ школяра, виховувати його почуття, як література. «Література, – стверджує В. Сухомлинський, – це не звичайний предмет, його не можна ставити в один ряд з іншими предметами, як не можна ставити на одну дошку з математикою музику. Це могутній засіб виховання людини» [6, с. 42].

Отже, усе своє життя великий український педагог прагнув зробити духовним надбанням людей усі ті цінності, які створив народ упродовж століть. Він був глибоко переконаним, що постійне духовне спілкування з людьми – необхідна умова успішного виховання і навчання молодого покоління в українській національній школі.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. Системи, 2010. – 342 с. – Бібліогр.: с. 315–335.
2. Вашуленко М. С. Дослідження внеску В. О. Сухомлинського в українську лінгводидактику / М. Вашуленко // В. О. Сухомлинський і сучасність [Матеріали Других Всеукраїнських педагогічних читань. – Вип. 2. – Ч. 1. – Київ, 1996]. – с. 11–16.
3. Коменський Я. Велика дидактика / Я. Коменський. – К., 1940. – 320 с.
4. Кузь В. Г. Гуманізм педагогіки В. О. Сухомлинського / В. Кузь // В. О. Сухомлинський і сучасність: Матеріали Другий Всеукраїнських педагогічних читань / упоряд. і відп. ред. М. Я. Антонєць. – Вип. 2., Ч. 2. – Київ – Чернівці, 1995. – с. 18–22.
5. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навчальний посібник / В. А. Мосіяшенко. – 3-тє вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2013. 175 с.
6. Сухомлинський В. А. Век математики или век Человека? / В. Сухомлинський // Воспитание школьников. – 1967. – № 1. – с. 40–43.
7. Сухомлинський В. О. Джерело Невмирущої Криниці (3 листів до словесника) / О. В. Сухомлинський. – Відродження. – 1993. – № 10. – с. 67.
8. Сухомлинський В. О. Думки про літературу в школі / В. Сухомлинський // Спр. 646. – 18 арк.
9. Сухомлинський В. А. Заповіді дитинства и отрочества / В. Сухомлинський. – ЦДАОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 139. – 230 с.
10. Сухомлинський В. А. Як на світє жити / В. А. Сухомлинський. – ЦДАОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 837. – 8 арк. – арк. 1.
11. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – с. 283–582.
12. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – с. 7–392.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 3. – с. 419–656.
14. Сухомлинський В. А. Сказки под голубым небом (Советы воспитателям) / В. А. Сухомлинський. – ЦДАОВУ. – Ф. 5097. – Оп. 1. – Спр. 665. – 2 арк.
15. Сухомлинський В. О. Чистота і благородство / В. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 5. – с. 536–551.

САХНОВСЬКИЙ О.Є.,
кандидат історичних наук,
завідувач кафедри методики
викладання суспільно-гуманітарних
дисциплін, Інститут післядипломної
освіти Чернівецької області,
м. Чернівці

ЕВОЛЮЦІЯ МЕЖ СУЧАСНОГО МИСЛЕННЯ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Стаття присвячена аналізу змін у структурі свідомості сучасної людини в умовах становлення постіндустріального суспільства. Епоха масової комунікації викликає до життя незворотні і масштабні зрушення в інформаційному полі людства: процеси формування знань і соціалізації молодого покоління уходять з освіти та інших традиційних соціальних інститутів, переміщуючись в сферу інформаційно-комунікаційних технологій. Розглядаються наслідки означеного зміщення до постмодернізму, яке призводить до якісного стрибка: традиційна гуманітарна культура перетворюється в мозаїчну. В результаті структура мислення сучасної людини переживає глибокі зміни. Розчиняючись в лавині соціальних відносин вона зіштовхується з великою кількістю думок, цінностей, способів життя і відкриває для себе оточуючий світ за законами випадку, в неперервному процесі розширення діапазону оцінок, ідей і дій. Її «ключові» поняття виробляються статистичним, а не раціональним шляхом, що призводить до втрати міцного відчуття фіксованої ідентичності.

Ключові слова: інформаційне поле, структура, мислення, інформаційно-комунікаційні технології, екран, знання, освіта, ідентичність, мозаїчна культура, гуманітарна культура.

The article is devoted to analyzing consciousness structure's changes of modern man in the making of post-industrial society. Age of mass communication call into being irreversible and all-embracing shifts in man's information field: the forming of knowledge process and the young generation's socialization are going away from education and the other social institutions, transposing into the area of

ICT. The consequence of this post-modernists' shift is examined. It leads to qualitative leap: the traditional humanitarian culture turns into the mosaic one. «The Screen of Knowledge» of the latest hasn't already reflected a rational structure which sorted around some focuses but consists of a great number of fragments that contact but don't form logical constructions (mix of knowledge's fractions, desultory sense). In the issue the thinking's structure of modern man undergo deep changes. Dissolving in an avalanche of social relationships he collides with a great number of opinions, values, ways of life and discovers social surroundings in random law, during the continuing process of broadening his outlook, estimations and actions. His key concepts forming in statistical way but not rational one that leads to loss of sound sensation of fixing identity.

Key words: information field, structure, thinking, ICT, screen, knowledge, identity, education, mosaic culture, humanitarian culture.

Статья посвящена анализу изменений в структуре сознания современного человека в условиях становления постиндустриального общества. Эпоха массовой коммуникации вызывает к жизни необратимые и всеобъемлющие сдвиги в информационном поле человечества: процессы формирования знаний и социализации молодого поколения уходят из образования и других традиционных социальных институтов, перемещаясь в сферу информационно-коммуникационных технологий. Рассматриваются последствия обозначенного смещения к постмодернизму, которое приводит к качественному скачку: традиционная гуманитарная культура превращается в мозаичную.

Ключевые слова: информационное поле, структура, мышление, информационно-коммуникационные технологии, экран знаний, образование, идентичность, мозаичная культура, гуманитарная культура.

Чим більше ми намагаємося пізнати масштаб і глибину тих соціально-цивілізаційних змін, які відбуваються на наших очах, тим більше відчувається необхідність в осмисленні того, що за цим всім стоїть. Перехід від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, в якому інформація виступає в якості зовсім нової функції – ключового ресурсу розвитку цивілізації, можна порівняти хіба що з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі чи капіталу в Новий час. На фоні стрімкого розвит-

ку інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) «конвеєрне виробництво знань» набуває таких масштабів, що його потік буквально поглинає людину. Разом з новою інформацією постійно виникають нові потреби і небачені можливості, які, тим не менш, миттєво втрачають актуальність і сприймаються як вчорашній день.

Виходячи з цього, фундаментальними особливостями того світу, в який людство входить вже сьогодні, є його стрімке прискорення і динамічні зміни. Причому ні суспільство в цілому, ні система освіти, зокрема, ніколи не зустрічались з такою реальністю і не готували молоде покоління до такої динаміки змін, непередбачуваності, складності, до такого бродіння і відсутності єдиної картини світу. В таких умовах метою освіти, як справедливо відзначає Валентина Лоскутнікова, стає установка «не скільки на засвоєння знань, скільки на можливості управління ними» [4]. Ці принципові зміни знаходять своє відображення в понятті «нова парадигма освіти». Якщо сутність старої парадигми втілювалась у гаслі «Освіта – на все життя», то нова освітня парадигма – це свого роду стратегія освіти для майбутнього, гасло якої – «Освіта протяг життя» [3].

У цьому контексті варто відзначити, що останній час відмічений появою великої кількості різного роду наукових і науково-популярних публікацій, присвячених проблемам роботи з великим об'ємом інформації і впровадження ІКТ в систему освіти. Не викликає сумніву й той факт, що навіть її рівень раптово став вимірюватись кількістю комп'ютерних класів, оснащеністю мультимедійною технікою, доступом в Інтернет тощо. В той же час, як справедливо відзначає Дмитро Галкін: «Поспіх і ажіотаж навколо нових технічних засобів не залишили місця критичній рефлексії з цього приводу, що саме по собі доволі показово» [2]. Це вельми влучне зауваження заслуговує на увагу, оскільки ключові аспекти сучасної соціокультурної ситуації можуть бути зрозумілі лише в контексті глибокого аналізу, в якому далеко не останню роль відіграє розуміння структурних і незворотних змін в інформаційному полі сучасної людини.

Мова йде про те, що суспільство за неймовірно короткий проміжок часу не просто стало головною ареною комп'ютеризації та інформатизації, а й зіштовхнулось з унікальним феноменом: процеси соціалізації і формування ключових світоглядних орієнтирів людини уходять з освіти, сім'ї, церкви та інших традиційних соціальних інститутів і переміщуються в сферу сучасних ІКТ (насамперед Інтернету, телебачення, радіо, кіно). Саме це істотне зрушення, масштаб якого, з нашої точки зору, ще не зовсім усвідомлений, викликає справді революційні зміни в структурі свідомості сучасного людства. При цьому очевидно, що означене зміщення настільки нерозривно пов'язане з відбиттям оточуючого світу, що докорінні зміни, які відбуваються в ньому, не

можуть пройти безслідно для нашої культури.

Цей процес носить не кількісний, а якісних характер. Старі структури і символічні системи живуть, але в умовах необмеженого доступу до знань через засоби масової комунікації вони втратили монополію на формування «матриці цінностей», репрезентацію соціокультурного цілого і, відповідно, входять у нинішню реальність лише на правах одного з багатьох можливих стилів культури. В той же час, як відзначає Юрій Рижов, на поверхню життя спливають десятки, а то й сотні, нових чи просто забутих традицій, життєвих форм, життєвих і культурних стилей. В цілому ця ситуація, відзначає експерт, може бути охарактеризована як «перехід від моностилістичної до стабільної полістилістичної культурної організації» [6, с. 46].

Переміщення процесів соціалізації у сферу ІКТ і їх вплив на структуру мислення людини вперше системно проаналізовано ще на початку 1970 рр. авторитетним французьким вченим, директором Інституту соціальної психології Страсбурзького університету - Абраамом Модем. Його праця «Соціодинаміка культури» [5] являє собою вдалу спробу підійти за допомогою інформаційно-кібернетичних ідей до системного аналізу сучасної культури і, зокрема, згаданих зрушень в інформаційному полі людини.

Досліджуючи еволюцію меж сучасного мислення, Абраам Моль дійшов висновку, що починаючи з епохи Відродження і до останньої третини ХХ ст. провідну роль в розвитку західного індустріального суспільства і формування доктрини знання відігравала традиційна гуманітарна культура. Її сутність полягала у переконанні, що існують певні *основні предмети і головні теми* для роздумів на відміну від предметів менш важливих і дрібниць повсякденного життя. Основу інформаційного поля людини в цій системі координат склали традиційні соціальні інститути, серед яких особливе місце займала освіта. Викладання, відзначає вчений, будувалося загалом «за принципом сходинок», відштовхуючись від ядра фундаментальних понять людина в подальшому засвоювала нові, з якими вона зустрічалась, спускаючись за допомогою логічних зв'язків від загальних до все більш вузьких понять. Таким чином, світ розбивався на впорядковану систему підлеглих один одному і чітко визначених категорій, що знайшло своє втілення в чисельних спробах складання енциклопедій і класифікації наук» [5, с. 43].

Сьогодні в сучасному «інформаційному шумі», який породжений засобами масової комунікації, структура мислення людини зазнає глибоких змін. Вона відкриває для себе оточуючий світ за законами випадку, у процесі спроб і помилок. Вона відкриває одночасно і причини і наслідки в силу випадковостей своєї біографії. Психологи, які аналізують зміст соціальних повідомлень, пише Моль, «переконуються в тому, як мало – в усякому випадку в житті більшості людей – значить освіта... В «оснащенні» розуму рядової

людини набагато більшу роль грає сьогодні те, що вона прочитає у афіші в метро, послухає по радіо, побачить в кіно чи по телевізору, прочитає в газеті по дорозі на роботу чи дізнається з розмов із співробітниками і сусідами; від школи залишається лише димка напівзабутих понять. Свої «ключові» поняття – ідеї, що дозволяють привести до спільного знаменника враження від предметів і явищ, – сучасна людина вироблює статистичним шляхом, а цей шлях докорінно відрізняється від шляху раціональної картезіанської освіти [5, с. 39].

Одним із центральних в теорії Абраама Моля є поняття «екрану знань» (фактично це та ж «картина світу») на який людина проектує і співставляє своє сприйняття зовнішнього світу [5, с. 44].

Список використаних джерел:

1. Джерджен К.Дж. Упадок и крушение личности // Социальный конструкционизм: знание и практика / К.Дж. Джерджен. [Сб. статей / Пер с англ. А.М. Корбута]. - Мн.: БГУ, 2003. – С. 107 – 115.
2. Галкин Д.В. Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики [Електронний ресурс] / Д.В. Галкин // Гуманитарная информатика. – 2012. – Выпуск 2. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/jurnal/vol2/>.
3. Гендина Н.И. Образование для общества знаний и проблемы формирования информационной культуры личности [Електронний ресурс] / Н.И. Гендина. – Режим доступа: <http://ellib.gpntb.ru/subscribe/index.php?journal=ntb&year=2007&num=3&art=7>
4. Лоскутникова В.М. Антропологические аспекты информатизации образования [Електронний ресурс] / В.М. Лоскутникова // Гуманитарная информатика. – 2012. – Выпуск 1. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/content/index.htm>.
5. Моль Абраам. Социодинамика культуры / Абраам Моль [Пер. с фр.]. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
6. Рыжов Ю.В. Религия, наука и искусство в системе культуры // Балим Г.М., Рыжов В.П., Рыжов Ю.В. Проблемы системного анализа культуры / Рыжов Ю.В. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. – С. 43-126.
7. Эко У. Слишком много информации [Електронний ресурс] / У. Эко [пер. з італ.] // inoСМИ / Оригінал публікації: L'espresso 03.09.2012. – Режим доступа: <http://inosmi.ru/world/20120903/198500795.html>.

СИРЦОВ В.К.,

доктор медицинских наук, профессор,
заведующий кафедрой гистологии,
цитологии и эмбриологии ЗГМУ

ЗИДРАШКО Г.А.,

кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра пропедевтической и
хирургической стоматологии ЗГМУ

АЛИЕВА Е.Г.,

кандидат биологических наук, доцент,
кафедра гистологии, цитологии и
эмбриологии ЗГМУ

СИДОРОВА И.В.,

кандидат медицинских наук, старший
преподаватель, кафедра гистологии,
цитологии и эмбриологии ЗГМУ

ФЕДОСЕЕВА О.В.,

кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра гистологии, цитологии и
эмбриологии ЗГМУ

ТАВРОГ М.Л.,

кандидат медицинских наук,
ассистент, кафедра гистологии,
цитологии и эмбриологии ЗГМУ

ВОЛИК А.А.,

кандидат медицинских наук, доцент,
кафедра физической реабилитации и
здоровья человека,
Классический приватный университет,
г. Запорожье

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

*Рассмотрена организация самостоятельной работы студентов
на кафедре гистологии, цитологии и эмбриологии ЗГМУ*

Ключевые слова: аудиторная самостоятельная работа, вне
аудиторная самостоятельная работа, познавательная

деятельность, творческая деятельность.

Показана організація самостійної роботи студентів на кафедрі гістології, цитології та ембріології ЗДМУ

Ключові слова: аудиторна самостійна робота, поза аудиторна самостійна робота, пізнавальна діяльність, творча діяльність.

The organization of independent work of students on department of histology, cytology and embryology of Zaporizhzhya State Medical University

Key words: lecture hall independent work, outside of lecture hall independent work, cognitive activity, creative activity.

Самостоятельная работа студента является органической частью учебного процесса в Запорожском государственном медицинском университете (ЗГМУ) и играет решающую роль в формировании личности будущего врача, является одним из эффективных способов развития познавательной активности студентов и формировании у них самостоятельности в процессе обучения.

Актуальность исследования. Понятие «самостоятельная работа студентов» различные авторы понимают по-разному: некоторые считают самостоятельную работу необходимой стороной, элементом любого метода обучения в ВУЗе; другие относят к ней только самостоятельное изучение материала; третьи трактуют самостоятельную работу как обязанность студентов, предусмотренную учебным планом и характером обучения [1,2,3]. Но все исследователи акцентируют внимание на необходимости уделять ей большое внимание.

Это объясняется несколькими причинами:

- по-первых, любая аудиторная работа включает элемент самостоятельной, поскольку личность усваивает материал всегда сама;
- во-вторых, именно разнообразная самостоятельная работа обеспечивает наиболее высокий уровень усвоения материала – трансформацию;
- в-третьих, только в процессе самостоятельной работы формируется убеждения;
- в-четвертых, самостоятельная работа, которая переходит в самообразование, формирует у студентов такие качества личности и характера как самостоятельность, целеустремленность, сосредоточенность.

В настоящее время существует несколько точек зрения о сущности

самостоятельной работы. С одной стороны, она отождествляется с самостоятельной деятельностью и рассматривается в системе лекционных, практических занятий, лабораторных работ и семинаров как восприятие и самостоятельное осмысление студентами информации, которая сообщается преподавателем. С другой стороны, самостоятельная работа считается только та, в ходе которой студент без помощи преподавателя, анализируя и обобщая учебный материал, проверяет свои выводы и полученные результаты [2].

Существует две формы самостоятельной работы студентов: аудиторная и внеаудиторная. Основные виды аудиторной самостоятельной работы такие: консультации, семинары, контрольные работы. Внеаудиторная самостоятельная работа включает значительно больше различных видов деятельности: изучение научной и дополнительной литературы; изучение методических разработок; работа с конспектом лекций; составление таблиц, графиков, схем; самостоятельный поиск информации и др.

Самостоятельная работа студента может быть интерпретирована как умения студента систематизировать, планировать, контролировать и регулировать свою деятельность, свои действия без помощи и контроля со стороны преподавателя.

У студентов, которые поступили в ВУЗ, сформировалась собственная система самостоятельной работы. Но методы обучения в высшем учебном заведении значительно отличаются от методов обучения в средней школе.

Необходимо признать, что уровень подготовки студентов-первокурсников к самостоятельной работе очень низкий. Преобладающее большинство из них не умеют слушать и конспектировать лекции: не умеют углубленно работать с книгой; неохотно обращаются к дополнительной литературе; не умеют самостоятельно подбирать литературу; неподготовлены к выступлениям с сообщениями, докладами; не умеют анализировать выступления одногруппников и др.. Особенно небольшой процент составляют те первокурсники, которые могут выполнять такие виды самостоятельной работы как составление тезисов, написание рефератов, поиск необходимой дополнительной литературы. Бывают такие случаи, когда студенты хорошо усваивают некоторые положения лекции или учебного пособия, но не могут раскрыть их сущность, применить их к соответствующей ситуации, к тому или другому конкретному факту действительности.

Многие студенты первых курсов не знают возможностей библиотек, читальных залов, не умеют организовать свою работу, рационально использовать свободное время для обучения. Отсутствие этих учений сразу же негативно отразится на качестве выполнения заданий, на усвоении про-

граммного матеріала по всім учебним дисциплінам.

Только четкая организация самостоятельной работы первокурсников будет обеспечивать высокий уровень знаний и умений студентов, качество их профессиональной подготовки. Первокурснику прежде всего необходима система, систематическое усвоение основ наук, необходима жесткая организация своего труда и времени с первого дня, с первой лекции. Именно от этого зависит, сможет ли студент учиться в университете.

Учебная работа в ВУЗе требует от студента самодисциплины, высокой самоорганизованности и самоконтроля. Овладение методами и приемами самостоятельной работы, развитие навыков систематически учиться возможно только в результате кропотливого труда, организации занятий по плану. Студенты должны понимать, что посещение занятий является обязательным. При этом важно не только присутствовать на занятии, но и активно участвовать в нем; внимательно слушать преподавателя, вести необходимые записи, запоминать и усваивать материал.

При работе над планом необходимо сразу же приучать себя к осмыслению текста в целом, а не к механическому разделению его на случайные части. Пункты плана не раскрывают содержания, а лишь называют вопросы, которые рассматриваются. Поэтому наиболее целесообразно формулировать пункты плана в виде именительных предложений, которые были бы лаконичными, сжатыми и выразительными. План составляется в том случае, когда нужно сложить общее представление о тексте. Для усвоения того, о чем говорится в материале, который изучается, нужно найти в нем главное, ведущие мысли и сформулировать их в виде тезисов, которые являются последовательной формулировкой в утвердительной форме основных теоретических положений.

Более сложной формой овладения материалом является реферат-звязное, систематическое изложение проблемы на основе самостоятельного изучения нескольких источников, или одной научной книги, статьи. Подготовка к реферату развивает умение обобщать прочитанное и научно обоснованно его излагать.

Так, слушая лекции, студенты учатся самостоятельно работать, анализировать факты, делать обобщения и научные выводы. Основы знаний закладываются на лекциях, и потому от качества работы студента во время лекции зависит продуктивность других форм учебной деятельности. Первокурсники должны постоянно поддерживать внимание, слушая лекции. Нужно не отвлекаться, учиться волевыми усилиями поддерживать сосредоточенность.

Существует несколько рекомендаций по поводу правильного слушания лекций. Прежде всего, это поза слушателя – правильный выбор вертикаль-

ной посадки тела способствует сосредоточению внимания, и, наоборот, когда тело расслабляется, тоже самое происходит и с мозгом. Взгляд на лектора тоже должен быть сосредоточенным – так легче слушать. Необходимо распределять свое внимание: слушать, понимать и записывать.

Особенно важный материал студенты учатся конспектировать. Это требует предварительного обдумывания информации для дальнейшего написания, что способствует лучшему усвоению материала. Во время конспектирования лекций рекомендуется придерживаться следующих правил: записи по каждому предмету вести в отдельной тетради; научиться писать четко и быстро: использовать сокращения слов, условные обозначения; каждую главную мысль нужно фиксировать с абзаца; выделять главы, разделы, подчеркивать важные мысли, примеры.

Практические занятия на кафедре проходят параллельно лекционному курсу и имеют большие возможности рациональной связи самостоятельной творческой работы студента и направляющей роли преподавателя. На практических занятиях каждый студент индивидуально выполняет задания, а в случае затруднений получает консультацию преподавателя.

Во время самостоятельной работы на первый план выступают индивидуальные особенности студента, уровень организованности, самодисциплины, от которых в значительной степени зависит успех в обучении. Главным условием продуктивности практических занятий является предварительное ознакомление с теорией, чтение отдельных разделов учебника и усвоение основных положений данной темы.

Основной формой учебной работы студента при подготовке к семинару является самостоятельное изучение первоисточников, учебной и научной литературы. Кроме обязательного материала также необходимо ознакомиться с рекомендованной литературой, составить тезисы, выписать непонятные вопросы и найти на них ответы. На каждый вопрос семинара необходимо составить развернутый план ответа, подобрать иллюстрации теоретических положений.

На практических занятиях по гистологии, цитологии и эмбриологии студенты углубленно изучают микропрепараты с помощью светоптического микроскопа, знакомятся с современными методами и навыками экспериментирования. Практические занятия развивают у студентов инициативу, наблюдательность, самостоятельность в решении поставленных вопросов.

Самым сложным при изучении морфологических наук является дифференцировка гистологических структур и их элементов. Перед тем, как приступить к выполнению практической работы, студент должен знать что, как и в какой последовательности он будет делать. Только после этого обу-

чающомуся пропонується відобразити основні структури мікропрепарата в вигляді малюнка і об означити основні морфологічні елементи в ньому.

Для забезпечення ефективної самостійної роботи студентів на практичних заняттях, викладачами нашої кафедри розроблено спеціальне методичне посібник для самостійної роботи студентів в час практичних занять, в якому складено алгоритм вивчення мікропрепаратів. Посібник включає також основні положення теми в вигляді схем, а також питання для самоконтролю к кожному практичному заняттю, к Модулям 1 і 2, що допоможе студентам зекономити час, краще засвоїти теоретичні знання і практичні навички, активізувати пізнавальну і творчу діяльність.

Вивчення в медичному університеті вимагає від студента великої напруженості і максимального напруження сил, систематичної самостійної роботи з книгою, в системі Інтернет, а на старших курсах – виходити з хворого.

Процес наукової організації навчальної і пізнавальної роботи студентів забезпечується організуючою роллю викладача, організацією власної діяльності студентом. Відсутність однієї з цих сторін дає низькі результати в навчанні.

Ефективність самостійної роботи студентів залежить також від оточуючої обстановки і робочого місця. В зв'язі з цим студентам цілорозумно навчитися працювати в читальних залах, бібліотеках.

Для організації самостійної роботи студентів-первокурсників велике значення мають такі вказівки: поступове входження в роботу; помірність і ритм в роботі; послідовність і систематичність діяльності; правильне чергування праці і відпочинку; зміна різних форм мозкової діяльності.

Загальноосвітні школи недостатньо знайомлять учнів з особливостями навчального процесу в ВУЗЕ, з специфікою навчальної роботи студента, пізнавальної діяльності, техніці умовного праці. Тому, організація навчального процесу в вищих навчальних закладах вимагає від всіх викладачів і деканів загальних зусиль.

Висновки. Таким чином, неотъемлемою частиною організації самостійної роботи майбутніх лікарів повинен бути процес формування творчих здібностей. Самостійна робота студентів повинна бути організована з урахуванням їх індивідуальних особливостей, а творчі завдання для самостійної роботи повинні мати різну ступінь складності.

Перспективи використання результатів дослідження. Самостійна робота студентів допомагає активізувати не тільки їх пізнавальну

деятельность , но и способствует развитию клинического мышления у будущих врачей.

Список использованных источников:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности.-Казань: Изд-во Казанского университета, 1988.-228 с.
2. Бокуть Б.В. Вузівське навчання. - Мінськ: Університетське, 1989.
3. Маслоу А.Г.Самоактуализация личности и образование: Пер. С англ/
4. Ин-т психологии АПН Украины.- Киев: Донецк, 1994. – 52 с.

ТАБАЧНИК І.Г.,
аспірант, кафедра практичної
психології,
Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди,
м. Харків

ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЮНАЦТВА З УЗАЛЕЖНЕНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

У статті розглядаються методи емпіричного дослідження ставлення до здоров'я юнацтва з узялежненою поведінкою. Дані, отримані за допомогою різних методик, співвідносилися один з одним. Результати досліджень допомагають у формуванні позитивного ставлення до здоров'я, що є одним з найбільш важливих психологічних утворень в юнацькому віці.

Ключові слова: психологія здоров'я, стан здоров'я, внутрішня картина здоров'я, внутрішня картина хвороби.

В статье рассматриваются методы эмпирического исследования отношения к здоровью юношества с зависимым поведением. Данные, полученные с помощью различных методик, соотносились друг с другом. Результаты исследований помогают в формировании положительного отношения к здоровью, что является одним из наиболее важных психологических образований в юношеском возрасте.

Ключевые слова: психология здоровья, состояние здоровья, внутренняя картина здоровья, внутренняя картина болезни.

The article deals with the methods of empirical research attitudes to health of young people addicted behavior. Data obtained using different methods are aligned with each other. The research results help in promoting a positive attitude to health, which is one of the most important psychological formations in adolescence.

Key words: health psychology, health, internal picture of health, internal picture of disease.

Постановка проблеми. Ставлення до здоров'я юнацтва з узаалежненою поведінкою залишається практично невивченим у психологічній науці, що, зокрема, стосується і адиктивної поведінки у юнацькому середовищі. Разом з тим, дослідники наголошують, що розвиток адикцій відбувається під впливом безлічі різноманітних чинників. Зокрема до психологічних чинників належать незрілість особистої ідентифікації, слабка або недостатня здатність до внутрішнього діалогу, низьке долання психологічних стресів і обмеженість саморегуляції поведінки, висока потреба в зміні станів свідомості як засіб вирішення внутрішніх конфліктів. Формування позитивного ставлення до здоров'я є одним з найбільш важливих психологічних утворень і вагомих чинників, що детермінують процес саморегуляції поведінки юнацтва.

Сьогодні психологія здоров'я – сучасний напрямок, який активно розвивається як в західній, так і у вітчизняній (і в українській, і в російській) психології. Центральним поняттям [4] психології здоров'я повинно стати поняття внутрішня картина здоров'я. Саме на внутрішню картину здоров'я має бути спрямований психологічний вплив, пов'язаний як з виходом із ситуації хвороби, так і з профілактикою захворювань.

В момент свого виникнення термін внутрішня картина здоров'я розглядається як «протилежна модель», «антонім» внутрішньої картини хвороби [4]. У наступних роботах ці поняття концептуально об'єднуються. Внутрішня картина хвороби розглядається як окремий випадок, як варіант внутрішньої картини здоров'я в умовах хвороби. І таким чином, внутрішня картина здоров'я ширше внутрішньої картини хвороби [7].

Аналіз досліджень та публікацій. Внутрішня картина здоров'я має складну структуру. Моделі внутрішньої картини здоров'я, запропоновані авторами з опорою на різні теоретичні підстави, мають різну структурну побудову, проте мають і виражену схожість.

Необхідним буде вказати схожі сторони даних моделей.

В. Каган розглядає внутрішню картину здоров'я як «семиотичний простір», як цілісне уявлення, «для-себе-знання» про здоров'я [7]. Водночас він підкреслює, що внутрішня картина здоров'я не можлива без переживання [5].

В. Ананьев виділяє у внутрішній картині здоров'я інтелектуальну сторону: сукупність уявлень, розумінь, думок; чуттєву сторону: емоційні переживання, комплекс відчуттів; а також ставлення до здоров'я, пов'язане з цінностями особистості [1].

З точки зору В. Смирнова і Т. Резнікової внутрішня картина здоров'я – це своєрідний еталон здоров'я, що включає образні уявлення, логічні узагальнення, емоційні реакції [7].

Таким чином, внутрішня картина здоров'я включає в себе інтелектуальні,

ціннісно-суттєві і чуттєві елементи, тобто за своєю суттю внутрішня картина здоров'я є образом свідомості.

У межах даного дослідження важливим є аналіз робіт де внутрішня картина здоров'я співвідноситься з образом свідомості. Науковці В. Смирнов і Т. Резнікова співвідносять внутрішню картину здоров'я з образом здоров'я. Мамайчук пов'язує внутрішню картину здоров'я через Я-концепцію з образом Я [5].

Отже, внутрішня картина здоров'я може бути розглянута як образ свідомості. Модель внутрішньої картини хвороби як образу свідомості запропонована в роботах А. Тхостова [6]. За аналогією з цією моделлю ми можемо уявити собі й структуру внутрішньої картини здоров'я.

В основі внутрішньої картини здоров'я знаходиться чуттєва основа, яка не завжди усвідомлювана. Це чуттєва матерія нормального функціонування. Чуттєва матерія образу власного здоров'я створюється інтрацептивними відчуттями. Вона стає доступна нашій свідомості через значення в категоріях тілесності. Хороший стан здоров'я характеризується як «вільне дихання», «легкість тіла», «сила в руках» і т.д.

Усвідомлені тілесні відчуття співвідносяться з уявленнями культури про здоров'я. Ми орієнтуємося на певний ідеал здоров'я. При цьому індивідуальному ідеалу здоров'я притаманні різні життєві уявлення, елементи медичних знань, а іноді й архаїчні уявлення. Реальний стан здоров'я і бажаний рівень здоров'я – відкрита система, яка легко сприймає нове з суспільної свідомості. Зв'язок між концептом здоров'я (або хвороби) і інтрацептивним сприйняттям має двохсторонній характер. Уявлення про своє здоров'я надбудовується над відчуттями, але має можливість і відроджувати їх.

Мета даної статті полягає у обґрунтуванні методів дослідження ставлення до здоров'я юнацтва з певними проявами у поведінці, а саме, з узалежненою поведінкою.

Виклад основного матеріалу. Розглянуті вище підходи до аналізу проблем сучасної психології здоров'я не суперечать один одному. Вони швидше є взаємодоповнюючими, тому їх поєднання дає можливість стверджувати, що картина здоров'я пов'язується з цінностями особистості. Для особистості здоров'я – це можливість повноцінно реалізувати себе, «відчувати себе людиною, бути в згоді з собою». Саме коли цей зв'язок усвідомлюється, здоров'я стає самостійною цінністю.

Отже, внутрішня картина здоров'я та внутрішня картина хвороби – це образ свідомості, образ, що відображає стан організму. По суті, це один і той же образ, що має в своїй основі інтрацептивні відчуття, але виникає в різних ситуаціях: у ситуації хвороби і в ситуації здоров'я.

Однак у ситуації хвороби інтрацептивні відчуття стають актуальними,

значущими, «говорять самі за себе». Хвороба, дискомфорт заважають, люди-ні, людина прислухається до свого стану, спирається на минулий досвід, розмірковує, переживає. Іншими словами, активно вибудовує внутрішню картину хвороби. В ситуації здоров'я ми зазвичай не прислухаємося до свого організму. Стан здоров'я – це нормальне, природне, повсякденне відчуття організму. (Навіть якщо функціонування організму не відповідає середньоста-тистичній нормі). Тому внутрішня картина здоров'я менш усвідомлена, гірше сформована, менш опрацьована, ніж внутрішня картина хвороби.

Сензитивний вік для формування усвідомленої, опосередкованої пове-дінки, внутрішньої картини здоров'я – це підлітковий і юнацький вік.

Передбачається, що принцип індивідуального підходу в роботі з юнака-ми й підлітками, що характеризуються різними формами девіантної поведін-ки, може бути реалізований, якщо враховувати особливості психодинамічних властивостей індивіда, що багато в чому генетично визначають формування його темпераменту й характеру. Достатньо ефективними, на наш погляд, можуть бути й засоби сугестивного впливу, що використовують елементи класичної педагогіки.

Проблему юнацького віку у вітчизняній психології розглядали такі вчені, як І.Д. Бех, Л.І. Божович, Б.С. Братусь, Л.Л. Гільова, Л.С. Виготський, Б.В. Зейгарник, В.М. Піскун, Л.В. Потапчук. У зарубіжній психології дану про-блему розглядали Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Е. Кречмер, З. Фрейд, К. Юнг.

І.Д. Бех вважає, що в юності відбувається розгорнута соціалізація, осо-бистість перетворюється на розвиненого суб'єкта та опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. Але юнаки й дівчата в той же час набу-вають дедалі більшої самостійності, відносної автономності, відбувається їх подальша індивідуалізація.

Особистісні цінності утворюють ядро людської особистості як регулято-ра її поведінки і діяльності, зазначає Л.Л. Гільова. Під цим поняттям вона розуміє усвідомлені морально-духовні утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта і становлять зміст образу Я.

В юнацькому віці особистість перебуває на найвищому рівні розвитку моральної саморегуляції, яка являє собою відносно зрілу та стійку систему, констатує М.Й. Боришевський. Її особливостями є визначеність мети мораль-ної поведінки та включеність мотивів саморегуляції поведінки в широкий соціальний контекст. Одним із найважливіших внутрішніх механізмів мораль-ної саморегуляції, на думку М.Й. Боришевського, є моральні переконання, які набувають системного характеру. Становлення моральної саморегуляції пове-дінки особистості, як зазначає Н.М. Апетик, досягає своєї мети лише в тому випадку, коли моральні цінності суспільства стають для неї суб'єктивно зна-чущими, перетворюючись в її власну потребу, у внутрішні регулятори пове-

дінки. Наявність такого базового компонента в моральній самосвідомості, як моральні переконання, на думку М.Н. Апетик, забезпечує людині усвідомлення власної поведінки та її аналізу з точки зору морального знання.

Сформована, усвідомлена, співвіднесена з цінностями особистості внутрішня картина здоров'я починає визначати поведінку людини. Для дорослої людини здоров'я має символічне і соціальне значення. «Здоров'я – це можливості, серед яких – приналежність суспільству, бажання отримати схвалення, мати позитивну ідентичність» [3, с.18].

Якщо внутрішня картина здоров'я сформована і адекватна, якщо здоров'я стало цінністю для людини, це народжує діяльність або систему дійностей, спрямованих на підтримку, зміцнення, розвиток здоров'я, навіть якщо людина практично здорова.

У той же час у нашій культурі існує поширена думка про те, що здоров'я, звичайно, зміцнювати потрібно, але ніхто цим не займається, що про здоров'я людина згадує тільки тоді, коли захворює. Чи справді це так?

Ми спробували дослідити внутрішню картину здоров'я в період її активного становлення саме в юнацькому віці. На першому етапі наше дослідження не охоплює цілком всю внутрішню картину здоров'я, ми зосередилися переважно на вивченні сенсу, на вивченні ставлення до здоров'я юнаків.

В емпіричному дослідженні взяли участь студенти 4-5 курсів гуманітарно-педагогічної академії та юнаки і дівчата, які мають наркотичну і алкогольну залежність. Перший етап дослідження було проведено в поліклініці Красноградської центральної районної лікарні. Другий етап в Харківській гуманітарно-педагогічній академії. Перша група включає в себе 20 респондентів, друга група включала в себе 40 чоловік, всього було обстежено 60 респондентів.

Емпіричне дослідження ставлення до здоров'я проводилося за допомогою методик: за допомогою опитувальників Р.А. Березовської «Ставлення до здоров'я», Р. Страуба «Життєвого стилю та рівня здоров'я», тесту «Індекс відношення до здоров'я » (С. Дерябо, В. Ясіна), тесту «Життєві цінності» (М. Рокича), тесту «Схильність до залежної поведінки» (В. Менделевича).

Саме опитувальник «Ставлення до здоров'я» за допомогою кількісного та якісного аналізу, запропонованого автором [2], дозволяє оцінити ступінь адекватності ставлення до свого здоров'я на чотирьох рівнях: когнітивному, емоційному, ціннісно-мотиваційному і поведінковому. Опитувальник включає в себе також відкрите запитання: «Як би ви кількома словами визначили, що таке здоров'я?».

Опитувальник Р. Страуба «Життєвого стилю та рівня здоров'я» дає можливість визначити різноманітні індекси відношення до здоров'я, але нас цікавить визначення індексу вживання алкоголю, тютюну та інших хімічних речовин.

Психологічний тест «Індекс ставлення до здоров'я» (С. Дерябо, В. Ясіна) діагностує такий найважливіший параметр ставлення до здоров'я, здорового способу життя, як інтенсивність. Параметр інтенсивності показує, якою мірою і в яких сферах проявляється суб'єктивне ставлення. Одній людині просто «хочеться бути здоровим» і не більше – низька інтенсивність відносини. Інший, «фанат», займається в спортивних секціях, стежить за своїм харчуванням, робить зарядку, відвідує відповідні лекції про здоровий спосіб життя – високий рівень інтенсивності.

Суб'єктивне ставлення до здоров'я проявляється і в різних сферах: один в основному любить читати літературу про здоров'я, другий – займатися різними оздоровчими процедурами, третій намагається змінювати ставлення оточуючих людей до свого здоров'я і т.д., а хтось робить і те, і друге, і третє.

Існує у людини ставлення до будь-якого об'єкта визначає, що він відчуває, як думає, як діє у певних ситуаціях, пов'язаних з цим об'єктом. Відповідно, інтенсивність ставлення до здоров'я також включає в себе чотири компоненти: емоційний, пізнавальний, практичний і поведінковий.

Тест «Індекс ставлення до здоров'я» складається з чотирьох субтестів, відповідних чотирьом компонентам інтенсивності суб'єктивного ставлення до здоров'я, що і привертає увагу дослідників.

Система ціннісних орієнтацій багато в чому визначає спрямованість особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду, життєвих принципів і «філософію життя».

Найбільш поширеною в наш час є методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича, заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Ця методика і покладена в основу дослідження. М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

1. Термінальні – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Термінальні цінності складають в список «А» стимульного матеріалу.

2. Інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або власність особистості є кращим в будь-якій ситуації. Інструментальні цінності представлені в списку «Б».

Розподіл М. Рокича відповідає традиційному поділу цінностей на цінності-цілі і цінності-засоби.

Для студентів з метою визначення схильності до залежної поведінки, а саме схильності до вживання алкоголю та наркотиків, було використано тест «Схильність до залежної поведінки» (В. Менделевича).

Дані, отримані за допомогою різних методик, співвідносилися один з одним.

Висновки: Ставлення до здоров'я осіб з уязвленою поведінкою залишається практично невивченим у психологічній науці, що, зокрема, стосується і уязвленої поведінки у юнацькому середовищі. Разом з тим, дослідники наголошують, що розвиток адикцій відбувається під впливом безлічі різноманітних чинників. Зокрема до психологічних чинників належать незрілість особистої ідентифікації, слабка або недостатня здатність до внутрішнього діалогу, низьке долаття психологічних стресів і обмеженість саморегуляції поведінки, висока потреба в зміні станів свідомості як засіб вирішення внутрішніх конфліктів.

Запропоновані методики для визначення ставлення до здоров'я юнацтва з уязвленою поведінкою, дають можливість визначити особливості ставлення до здоров'я, важливі психологічні утворення і вагомні чинники, що детермінують процес саморегуляції поведінки юнацтва.

Отже, внутрішня картина здоров'я формується в підлітковому і юнацькому віці. Саме в юнацькому віці вона виражена більше, ніж у підлітків. Здоров'я для студентів більш значимо. Суб'єктивна цінність здоров'я у юнацтва вище, ніж у підлітків. Вони починають сприймати здоров'я не тільки як відсутність хвороби, а як цінність. Здоров'я починає співвідноситися з активним способом життя, з можливостями, з успішним майбутнім. Ставлення до здоров'я стає більш адекватним.

Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами, викладачами, соціальними педагогами.

Список використаних джерел:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. Березовская Р.А. Отношение к здоровью // Практикум по психологии здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова – СПб.: Питер, 2005. – С. 100-110.
3. Бовина И.Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: автореф. дисс. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «социальная психология» – М., 2009. – 53 с.
4. Василюк Ф.Е. Структура образа (К90-летию со дня рождения А.Н.Леонтьева) // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5-19.
5. Губачев Ю.М., Каган В.Е., Якубзон А.М. Половой диморфизм переживания болезни при невротических кардиалгофобиях // Психол. журн. 1990. Т. XI. № 5. С. 61-66.
6. Каган В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 86-88.
7. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психол. журн. 1989. Т. 10. № 2. С. 46-55.

ТЕРЕШКО І.Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра української літератури,
українознавства та методик їх
навчання,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань

УКРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНИЙ ЧИННИК ЗАХИСТУ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ (НА ДОСВІДІ УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ)

У статті акцентується увага на проблемі збереження національних інтересів, культурних та освітніх цінностей у зв'язку з інтеграцією української системи освіти до європейського простору. Подано інформацію про навчально-методичну, науково-дослідну та виховну діяльність структурних підрозділів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини щодо впровадження українознавства в освітній процес вищого навчального закладу.

Ключові слова: *українознавство, вища освіта, дисципліни українознавчого циклу, європейський освітній простір, національні культурні цінності, українознавча навчально-методична, науково-дослідна, виховна діяльність.*

В статье акцентируется внимание на проблеме сохранения национальных интересов, культурных и образовательных ценностей в связи с интеграцией украинской системы образования в европейское пространство. Представлено информацию об учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной деятельности структурных подразделений Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины относительно внедрения украиноведения в образовательный процесс высшего учебного заведения.

Ключевые слова: *украиноведение, высшее образование, дисциплины украиноведческого цикла, европейское*

образовательное пространство, национальные культурные ценности, украиноведческая учебно-методическая, научно-исследовательская, воспитательная деятельность.

The article focuses on the problem of preserving national interests, cultural and educational values in the context of integration of Ukrainian education system into European. There is information about educational, methodical, research and educational activities of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University structural units for implementation of Ukraino-education in high school educational process.

Key words: *Ukrainian high school, disciplines of Ukraino-education cycle, European educational space, national cultural values, scientific-methodical, scientific-research and educational activities.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Виходження української системи освіти до європейського освітнього простору викликає безліч складних і проблематичних питань не тільки про зміст і якість освітніх послуг, а й про збереження національних інтересів, зокрема «еміграції мозку» (значна кількість розумної і талановитої української молоді не пов'язує своє майбутнє з Україною), відмова від фундаментальних курсів на користь спеціальних, неврахування ментальних особливостей студентської молоді (наприклад, своєрідне інтерпретування студентством демократизації освіти, обрання легших курсів для вивчення, замість необхідних, складніших; неготовність до самоосвіти, невідвідування занять тощо), зниження рівня духовно-національної культури молоді, їхньої національно-патріотичної свідомості.

Нинішні суспільні трагічні, бурхливі події, коли боротьба за Україну стала загальнонародною справою, гостро актуалізують потребу у вихованні громадянина-патріота з високим рівнем національної свідомості й гідності.

Народна мудрість дуже слушно застерігає: «Не вихлюпнути б із купілля дитину!». Стосовно сьогодення та сучасної освіти — коли Україна прагне до світових стандартів — ця мудрість, як ніколи, актуальна. Адже ми, на жаль, забуваємо, що, бажаючи інтегруватися до європейського освітнього простору, дуже важливо не розгубити по дорозі власне українські матеріально-духовні цінності, надбані віками. Оскільки без національно свідомого, патріотично налаштованого фахівця не можливо не лише підняти, але й зберегти державу. Тому, на нашу думку, важливо в умовах реалізації завдань Болонської угоди захистити національні інтереси нашої держави шляхом підвищення ролі українознавчих дисциплін у системі вищої освіти України.

Для успішного введення українознавства в систему вищої освіти наприкінці ХХ століття була організована науково-методична і нормативно-правова база: за роки незалежності нашої держави створено три наукових україно-

навчих інститути, у багатьох вузах України засновано кафедри і центри українознавства; «Українознавство» як окремий навчальний предмет викладається у багатьох вищих навчальних закладах України; фахівцями розроблено навчальні програми для середньої і вищої школи, успішно захищено кандидатські і докторські дисертації зі спеціальності «Українознавство».

У 1998 році Постановою Кабінету Міністрів України і відповідними рішеннями Колегії Міністерства освіти і науки України (грудень 1995 р., грудень 1997 р.) до Державного стандарту освіти було введено навчальний предмет «Українознавство». Проте сьогодні, навіть на гуманітарних факультетах вищих навчальних закладів України, означеному предмету відводиться другорядна роль у навчально-виховному процесі, або ж ця дисципліна взагалі ігнорується. На превеликий жаль, на початку III тисячоліття, на противагу раніше прийнятим урядовим постановам і міністерським рішенням у галузі вищої освіти, почали пропонуватися концепції та ідеологеми, які мають «відвертий якщо не антиукраїнський, то принаймні антиукраїнознавчий характер. Національній освіті та вихованню, – за словами вчителя українознавства Валентини Зеленської, – штучно протиставляються космополітичні концепції безликого «громадянського виховання», стверджується примат «вселюдських вартостей» над національними» [5, с. 169].

Українознавство як фундаментальний чинник гуманізації і гуманітаризації освіти нині не має належного йому статусу. Його не введено до сучасних навчальних планів. Вибір українознавства як навчальної дисципліни у варіативній частині сьогодні цілком залежить від волі адміністрації закладу, яка на власний розсуд вирішує, бути чи не бути в навчальному процесі такої дисципліни. На нашу думку, поки українознавство буде курсом за вибором в загальній середній та вищій школі, доти українці не зможуть збудувати власну потужну і самодостатню державу. «Хто не знає свого справжнього минулого, той приречений блукати й не мати щасливого майбутнього. Той буде рабом чужих інтересів і чужої волі, облудної, свідомо деформованої історичної блекоти», – зауважує Петро Кононенко [8, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Теоретично-методичні розробки науковців П.Ігнатенко, Я.Калакури, Ф.Кислого, П.Кононенка, В.Коротя-Ковальської, В.Кузя, Н.Левицької, В.Мельник, Н.Сивачук, О.Семенюченко, Ю.Сергєєва, В.Сергійчука, О.Таланчука, Л.Токар, Т.Усатенко, Ю.Фігурного, П.Хропко та ін., практична діяльність педагогів Л.Жовнір, Н.Жовнір-Івась, О. Данилевської, В.Зеленської, Т. Мінченко, О. Сірук, І. Ніколайчук, Т. Якшиної та ін. підтверджують, що українознавство як наука, що відстоює позицію культурної спадковості і етнічної ідентичності, є потужним засобом виховання національної самосвідомості, патріотизму, формування громадянської культури та позиції.

Вивчення цієї дисципліни сприятиме духовному оздоровленню суспільства, відродженню культурних цінностей українців, забезпечить консолідацію народу та визнання України в світі.

Як зазначає Л. Токар, в умовах наростаючої глобалізації в національних державах починає діяти тенденція, спрямована на захист свого етнокультурного і мовного простору [6].

Входження у Болонський процес – це не лише застосування і запозичення найпередовіших культурно-освітніх технологій Європи, а й внесення у європейську скарбницю своїх, українських самобутніх національних культурних, освітніх цінностей [10, с.117].

Формулювання цілей статті. Зважаючи на актуальність проблеми, *мета* нашого дослідження проаналізувати навчально-методичну, науково-дослідну та виховну діяльність структурних підрозділів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, довести, що включення українознавства у вітчизняний навчально-виховний процес вищого навчального закладу сприятиме посиленню національної самосвідомості, патріотизму, формуванню громадянської культури та позиції молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед основних завдань вищого навчального закладу відповідно до ст. 26 Закону України Про вищу освіту є формування особистості шляхом патріотичного виховання, а також збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей і досягнень суспільства [4]. Тому українознавство має посідати належне місце в системі підготовки майбутнього вчителя, оскільки воно забезпечує національне виховання, зміцнює зв'язки між поколіннями, виховує відповідальність за збереження та популяризацію матеріальної та духовної культури українців.

Уманський педагогічний університет імені Павла Тичини – один з небагатьох в Україні, про який усі гості, в т. ч. й високопосадові, одностайно відгукуються: «Побували у справжній Україні!». Значною мірою завдячуємо таким відгукам саме високоорганізованій українознавчій роботі в університеті.

З 1992 року в УДПУ імені Павла Тичини за сприяння тодішнього ректора В. Г. Кузя на філологічному факультеті відкрито спеціалізацію «Українознавство», 1997 р. – створено кафедру української літератури та українознавства (нині – кафедра української літератури, українознавства та методик їх навчання), у 2012 році з ініціативи завідувача кафедри, професора Сивачук Н. П. відкрито магістратуру зі спеціальності: 8.18010007 Українознавство.

Навчально-методична робота професорсько-викладацького складу кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання спрямовується на забезпечення кваліфікованого викладання циклу дисциплін

спеціалізації («Фольклор України» (108 год.), «Етнологія» (56 год.), «Націологія» (56 год.), «Основи народознавства» (108 год.), «Етнографія України» (108 год.), «Методика українознавчих досліджень» (80 год.), «Практична фольклористика» (56 год.), **«Семантика української вишивки»** та ін.) і викладання окремих українознавчих предметів («Українське народознавство» (56 год.), «Українське дитинознавство» (108 год.), «Етнопедагогіка» (108 год.), «Народознавство та хореографічний фольклор України» (108 год.), «Народознавство та музичний фольклор України» (108 год.) та ін.) на інших факультетах університету, відповідно до вимог підготовки сучасного вчителя, який знає історію, культуру народу, є щирим патріотом України й розуміє суспільний характер своєї професії. Також студенти факультету української філології, історичного, мистецько-педагогічного факультетів проходять навчальні фольклорну та етнографічну практики (56 год.).

Викладачі кафедри активно підтримують впровадження українознавства в шкільні та університетські навчальні програми, розробляють методичні рекомендації щодо інтеграції науки в гуманітарні освітні цикли. Зокрема, працюють над збагаченням українознавчого змісту навчальних дисциплін фахового циклу – «Історії української літератури», «Літературного краєзнавства», «Фольклору України» та ін.

Наприклад, при складанні програми з української літератури враховуються такі основні чинники, як переоцінка культурних надбань минулого, надання українській мові статусу державної, включення до програми художніх творів письменників, імена яких тривалий час були вилучені з української культури, нове осмислення багатьох історичних подій.

З метою виховання у студентів кращих рис і якостей національного ідеалу та підвищення патріотичного пафосу творів давньої літератури при вивченні курсу «Історія української літератури» особлива увага студентів звертається на роль кожного письменника (Митрополита Іларіона, Феодосія Софановича, Григорія Сковороди та ін.) в державотворчих процесах, на їхню місію у культурному розвитку України, на українознавчу основу творів.

Вивчаючи курс «Націологія», студенти знайомляться з основними категоріями, розділами і термінами націології, досліджують життєпис та творчість видатних теоретиків і ідеологів науки про націю. Під час практичних занять окреслюють особливості процесів глобалізації, модернізації, понять природа і «сутність національної ідеї», національної свідомості, їхній зміст, типологію, структуру, основні характеристики і функції та ін.

Теоретична сутність курсу «Українське дитинознавство» – полягає у вивченні архетипу Світового Древа як основи фольклорної, етнічної, родової пам'яті українців, обговоренні місця дитини у світогляді українського народу, визначенні ролі першовихователів, значенні народної іграшки у виховному

процесі сучасної сім'ї і школи, розгляді змісту факторів народного виховання тощо.

Інтегративний підхід під час вивчення українознавчих дисциплін спостерігається і у підготовці студентів-магістрантів. Так, у курсі «Історія українознавства», крім опрацювання *концептуальних, історичних та теоретико-методологічних основ розвитку українознавства*, передбачено вивчення стану українознавчої науки у ХХІ столітті, розгляд наказів та постанов уряду *щодо впровадження українознавства в освітніх закладах України*.

У процесі досягнення мети і завдань навчального курсу «Практична фольклористика» студенти простежують поетапне становлення духовного середовища населення Уманщини, з'ясовують роль усної народної творчості у формуванні світоглядних засад рідного краю, осмислюють особливості функціонування фольклору Уманщини на різних етапах його історичного розвитку, вивчають його жанрову систему і поетику, опановують методику виконання, усвідомлюють відповідальність майбутнього учителя української філології за збереження фольклорної пам'яті регіону.

Вивчаючи курс «**Семантика української вишивки**», студенти поглиблюють знання про символ, образ української вишивки, її етнолінгвістичний зміст, аналізують дослідження проблеми у працях вітчизняних вчених (В. Жайворонка, М. Костомарова, С. Китової, О. Потебні та ін.), осмислюють етнічні архетипи у змісті знакової системи українського народного рушника, набувають навичок прочитання української народної вишивки.

При викладанні дисциплін українознавчого циклу неминучим є дублювання окремих тем. Тому основною **проблемою** для викладацького складу кафедри стала оптимізація навчальних курсів із суміжних дисциплін з метою уникнення повторів, налагодження міжпредметних зв'язків. Її подоланню сприяло запровадження постійнодіючих теоретико-методологічних та науково-методичних семінарів «Інтеграція українознавчого аспекту в освітньому просторі», «Міжпредметні зв'язки як складова компетентнісно-орієнтованої гуманітарної освіти».

Одним із напрямків навчальної діяльності, який потребує підвищеної уваги в процесі підготовки до входження в єдиний європейський освітній простір, є творча, наближена до наукового осмислення й узагальнення робота, яка сприяє активній пізнавальній діяльності, забезпечує розвиток ініціативи, самостійності, логічного мислення тощо. Система такої роботи повинна бути індивідуалізованою з урахуванням рівня можливостей студента, його навчальних здобутків, інтересів, навчальної активності тощо [2, с. 9].

У зв'язку з цим викладання українознавчих дисциплін в УДПУ імені Павла Тичини передбачає використання форм і методів роботи зі студентською аудиторією у проблемно-пошуковому, дослідницькому напрямі. Викладачами-

українознавцями до кожної теми пропонується написання рефератів, повідомлень, самостійних робіт, які стимулюють творчий пошук, передбачають збір фольклорно-етнографічних матеріалів, самостійне опрацювання додаткової літератури, сприяють свідомому розумінню деяких проблемних питань, концептуальних положень.

Для активізації самостійної роботи студентів викладачі застосовують проектні технології, що дозволяють підвищити активність студентів, формують уміння самостійно обирати різні рішення, творчо мислити, робити висновки. Для того, щоб створити проект, студент ґрунтовно вивчає проблему, з'ясовує мету і завдання, структуру викладу, креативно опрацьовує матеріал, естетично оформляє і добирає необхідний відео- чи аудіоряд, презентує проєкт перед своїми колегами.

Наприклад, у 2013-2014 навчальному році студенти-філологи у співпраці з викладачами українознавчих дисциплін підготували цікавий відеофільм у форматі комп'ютерної програми Windows Movie Maker про родину Коцюбинських, зокрема, дослідили їхній родовід, зміст національного виховання в родині, а також народні джерела творчості митця. На Всеукраїнській науково-практичній конференції «Пам'яті Олекси Воропая» відбулася презентація відео-проєкту «Справжній патріотизм починається з любові до України». Під час роботи над фільмом студенти вивчили біографію вченого, дослідили його фольклорно-етнографічну діяльність і літературну творчість, опрацювали записані О. Воропаєм спогади про голод 1932 – 1933 рр. під назвою «В дев'ятім крузі».

Такі завдання мають яскраво виражений творчий, пошуковий характер, сприяють не тільки закріпленню вивченого матеріалу, але значно його доповнюють і розширюють, чим позитивно вирізняються від банального копіювання текстів рефератів з Інтернет-мережі.

Збереженням українознавчого компонента у вищій педагогічній освіті опікується у нашому закладі науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» (керівник – проф. Н. П. Сивачук), пріоритетними напрямками діяльності якої є науково-дослідницький, **навчально-методичний**, пошуково-експедиційний. Члени лабораторії завершили роботу над держбюджетною темою «Удосконалення змісту підготовки вчителів української мови та літератури на основі **етнокультурних** традицій українців» і розпочали розробку нової – «Професійна підготовка майбутніх учителів-словесників на засадах українознавства». Співробітниками лабораторії розробляється модель підготовки такого вчителя.

Викладачами укладено посібник для студентів вищих навчальних закладів «Українознавство в освітньому просторі сучасної школи», який затверджено Міністерством освіти і науки України. У ньому розглядаються питання

історії становлення та викладання українознавства, висвітлюються виховний потенціал українського фольклору, подаються методичні рекомендації щодо інтегрування українознавства у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

Величезну пізнавальну і виховну цінність мають щорічні фольклорно-етнографічні експедиції, які дають можливість зафіксувати, зберегти й відродити унікальні духовні та матеріальні пам'ятки. Пам'ятки, які вже завтра ризикують піти у небуття і подібних до яких уже навряд чи можна знайти в ситому європейському світі. Лабораторія здійснює діяльність щодо вивчення стану фольклору історичної Уманщини шляхом поповнення і уточнення наявних в архівній колекції фольклорних записів, веде роботу зі створення етнографічного музею.

Усі фольклорні й етнографічні матеріали, зібрані під час українознавчої пошукової роботи, постійно поповнюють фонди лабораторії. Впродовж останніх років було укладено науковий архів (12 345 карток), створено аудіо-і відеотеки, якими користуються студенти, вчителі, викладачі, науковці.

Одне з важливих завдань, що вирішуються співробітниками лабораторії, – це сприяння поглибленню і розширенню знань про культуру і народні традиції історичної Уманщини в молодіжному середовищі. При лабораторії створено студентське наукове фольклорне товариство імені Хр. Ящуржинського, ансамбль народної пісні «Софія», фольклорно-етнографічна студія «Вервечка», функціонують майстер-класи «Український рушник», «Народна іграшка».

Мета діяльності театру-студії «Вервечка» – вивчення і відтворення на сцені і в житті автентичних українських танців, народних обрядів родинного та календарного циклів.

Народний аматорський ансамбль «Софія» пропагує українську народну пісенну культуру. Основу репертуару колективу становлять українські народні пісні в близькоавтентичному виконанні (фольклорно-репродуктивний спів), переважну їх більшість записано на Уманщині під час фольклорно-етнографічних експедицій.

Мета майстер-класу «Народна іграшка» – підвищити інтерес майбутніх філологів до української традиційної іграшки, доповнити набуті знання про народну іграшку, сформувані у студентів необхідні уміння і навички виготовлення традиційної української народної ляльки-мотанки.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, фундаментом, на який будуть кластися цеглини високоцивілізованої європейської держави – України, у справі підготовки майбутніх спеціалістів має стати українознавство.

Розв'язання проблеми введення українознавства у діяльність вищих навчальних закладів насамперед потребує відповідної законодавчої основи і

нормативно-правового забезпечення (запровадження вивчення українознавства як інваріантної (обов'язкової) навчальної дисципліни), а також суттєвого посилення дослідницько-інноваційної діяльності вищої школи.

Якщо Україна хоче повноцінно заявити про себе у світі, хоче здобути повагу та перестати нарешті бути вічним «бідним родичем» і «молодшим братом», вона повинна позбутися своєї меншовартості й гідно оцінити свої віковічні надбання. А оцінивши, побудувати на основі цих надбань власну національну ідеологію і вже з нею підкорити, подивувати, вразити і Схід, і Захід, і весь цивілізований світ.

Список використаних джерел:

1. Болонський процес і сучасна парадигма освіти в Україні. Методичні вказівки до вивчення курсу «Педагогіка вищої школи і Болонський процес» / Уклад.: Г.І. Карпенко. — Дніпропетровськ: ПДАБА, 2011. — 18 с.
2. Грубінко В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Основні засади розвитку вищої освіти України / За ред. С.М. Ніколаєнка. Упор.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. — Ч. 3. — С. 7 — 21.
3. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи впровадження в європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. — К.:ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. — 200 с.
4. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37-38, ст. 2004. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>
5. Зеленська В. Українознавство в небезпеці. Виступ на щорічній Міжнародній науково-практичній конференції «Стан, проблеми, перспективи розвитку у країнознавства» / В. Зеленська // Українознавство. — № 1(6). — 2003. — С. 169 — 170.
6. Токар Л. Українознавство а системі наук і навчальних дисциплін / Л. Токар // Освіта України. — 2003. — 19 вересня. — С.3.
7. Січкаренко Г. Г. Трансформації вищої освіти в незалежній Україні: Монографія / Г. Г. Січкаренко — К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. — 362 с.
8. Кононенко П. П. Українознавство: Підручник для вищих навчальних закладів / П. П. Кононенко. — К., 2005. — 680 с.
9. Левицька Н. М. Українознавчі дисципліни і трансформація змісту національної освіти / Н. М. Левицька // Українська освіта у світовому часопросторі: Матеріали Третього міжнародного конгресу (м. Київ, 21 — 22 жовтня 2009 р.). — К., 2009. — Кн. 1. — С. 216 — 218.
10. Савченко О. Перспективи модернізації системи освіти в Україні в умовах Болонського процесу / О. Савченко // Українознавство. — 2006. — №1. — С.115 — 118.

ТИРОН О.М.,

старший викладач, кафедра
англійської мови професійного
спрямування, аспірант кафедри
психології, Київська державна
академія водного транспорту,
м. Київ

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ

У статті узагальнюються наукові думки про те, що розвиток емоційного інтелекту впливає на ефективність комунікації. Ми підкреслюємо особливе місце емоційного інтелекту в іншомовній комунікації та розглядаємо емоційний інтелект як чинник формування іншомовної компетентності моряків. Емпіричним шляхом визначена емоційна спрямованість групи майбутніх моряків та визначений зв'язок між емоційною спрямованістю групи студентів з ефективністю обраних методів навчання. Ми узагальнили результати вимірювань рівнів розвитку емоційного інтелекту різних груп студентів до та після плавальної практики та окреслили особливості його впливу на іншомовну компетентність моряків.

Ключові слова: *іншомовна компетентність моряків, емоційний інтелект, емоційна спрямованість групи, формування навичок іншомовного спілкування.*

В статье обобщаются научные мысли о том, что развитие эмоционального интеллекта влияет на эффективность коммуникации. Мы подчеркиваем особое место эмоционального интеллекта в иноязычной коммуникации и рассматриваем эмоциональный интеллект как фактор формирования иноязычной компетентности моряков. Эмпирическим путем определена эмоциональная направленность группы будущих моряков и определенная связь между эмоциональной направленностью группы студентов с эффективностью избранных методов обучения. Мы обобщили результаты измерений уровней развития эмоционального интеллекта различных групп студентов до и после плавательной практики

и определили особенности его влияния на иноязычную компетентность моряков.

Ключевые слова: иноязычная компетентность моряков, эмоциональный интеллект, эмоциональная направленность группы, формирование навыков иноязычного общения.

This paper summarizes the research thought that the development of emotional intelligence affects the efficiency of communication. We emphasize the special place of emotional intelligence in foreign language communication and consider emotional intelligence as a factor in the formation of foreign language competence of seafarers. We empirically determined emotional focus of future seafarers and proved the link between the emotional intelligence of students with the efficiency of the chosen methods of their teaching. We summarized the results of measurements of levels of emotional intelligence of different groups of students before and after shipboard training and outlined its impact on foreign language competency of seafarers.

Key words: foreign language competence of seafarers, emotional intelligence, emotional focus of the group, skills of foreign language communication.

У відповідності до вимог Міжнародної конвенції ПДНВ (1978/1995) та поправок прийнятих до неї у Манілі (Філіппіни, червень 2010 р.), суднові спеціалісти повинні володіти відповідними професійними знаннями і практичними навиками, а також підтримувати у судновому колективі позитивний психологічний клімат, турбуватися про безпеку та здоров'я членів екіпажу. Україна приєдналася до цього міжурядового договору як член Міжнародної морської організації (ІМО) і зобов'язалася впровадити в українське законодавство усі вимоги нових Манільських поправок 2010 року. Конвенція також висуває вимоги до знань з англійської мови. Відповідно до конвенції ПДНВ все вахтові офіцери (штурманської вахти або вахти в машинному відділенні) повинні добре володіти розмовною та письмовою англійською мовою. Старші офіцери з функціями на рівні управління також повинні говорити і писати по-англійськи. Рядові моряки, що входять до складу штурманської вахти, повинні бути здатні виконувати команди, що подаються англійською мовою. Члени екіпажу, що допомагають пасажиром в надзвичайних ситуаціях, повинні бути здатні порозумітися із пов'язаних з безпекою питань англійською мовою або мовою, якою володіють пасажиром та інший персонал судна. В наші дні, коли існують багатонаціональні і багатомовні екіпажі, не

можна недооцінювати важливість того, щоб у екіпажа була загальна і всім зрозуміла мова.[1]

Актуальність дослідження

Відомо, що праця на борту судна має жорстке та стресове оточення. Судно-це замкнута система, тож моряки мають постійно розуміти один одного, - мають бути обачними у ієрархії рангів та управляти своїми думками та емоціями. Вони мають контролювати свою поведінку та фокусуватися на навички судження про іншу людину. Тож стає зрозуміло, що розвиток емоційного інтелекту (EI) стає актуальною сферою дослідження серед психологів та педагогів, що ведуть підготовку кадрів для морської галузі та вивчають життєдіяльність моряків з метою забезпечення ефективності та продуктивності їх праці.[2].

Методологічна основа дослідження.

На початку 20 сторіччя новий погляд на фактор інтелекту (IQ) набув розвитку. Так, американський психолог Торндайк (Thorndike, 1920) говорить про концепцію соціальної обізнаності.[2] А з 1990 року стала популярною концепція емоційної обізнаності. У 1990 році Саловей та Мейер (Salovey and Mayer) зазначили, що емоційний інтелект-це спроможність до переробки думок та розуміння емоцій та управління ними для досягнення особистого зростання. Спроможність розуміти емоції-це спроможність не тільки розуміти мову емоцій, а й вміння їх вирізняти та розуміти причини та наслідки їх виникнення. Спроможність управляти емоціями-це спроможність змінювати емоції в собі та інших. За Саловей та Мейером, емоційний інтелект базується на чотирьох факторах :

1. Оцінка своїх емоцій (вербальних та невербальних);
2. Управління своїми емоціями та емоціями інших;
3. Емоції-це форма знань, яке дає зростання, як емоційне, так і інтелектуальне;
4. Спроможність утворювати емоцію для вирішення задачі.[3]

У 1995 році набула популярності книга журналіста Денієла Гоулмана «Чому фактор емоційного інтелекту важливіший фактору інтелекту». Книга набула популярності в світі, як інструмент розвитку комунікативних технологій. Нам близькі ідеї Гоулмана щодо вивчення емоційного інтелекту. Основна ідея Гоулмана така: існують різні види інтелекту, в тому числі емоційного, який може допомогти людині в різних сферах життя. З точки зору вченого, це інший спосіб бути розумним, що виражається в тому, як людина ставиться до себе і вибудовує взаємини з іншими. Автор виділяє чотири основних складових емоційного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія і навички відносин. Людина, яка має високий рівень емоційного інтелекту приємна у спілкуванні, намагається уникати конфліктних ситуа-

цій, самодостатня і незалежна, реалістично оцінює свої здібності. Згідно з визначенням Гоулмана, емоційний інтелект – це комплекс навиків і здібностей в області розуміння, розпізнавання своїх і чужих відчуттів чи емоцій, а також в області контролю чи управління своїми переживаннями і почуттями інших людей [4,5,6]. Широкого визнання набули дослідження Ровена Бар-она, який говорить про мікс емоційної та соціальної освіченості (ESI), що складається з п'яти елементів:

1. Інтраперсональні навички;
2. Міжперсональні навички;
3. Адаптивність;
4. Управління стресом;
5. Загальний настрій.[9]

Результати досліджень, отримані Е.Л. Носенко й Н.В. Ковригою [7,9] дозволили встановити, що полярні значення емоційного інтелекту пов'язані з розбіжностями в емоційних реакціях на одну й ту ж саму ситуацію. Перевага позитивних переживань, які виникають у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, зафіксована в процесі досліджень у особистостей з високими показниками емоційного інтелекту, що пояснюється оптимістичністю їх життєвих позицій. Особистостей з низькими показниками емоційного інтелекту відрізняє зосередження на негативних емоційних переживаннях, пов'язаних з минулими подіями – негативний емоційний досвід періодично відтворюється і впливає на наступну перцепцію нових ситуацій. Як вважає Л.В. Виноградова, особливого значення в різноманітних ситуаціях надається емоційному контролю, завдяки якому відбувається аналіз емоційного досвіду та можливе розуміння напруженої, емоційно-складної ситуації внаслідок активізації емоційного інтелекту [8].

Науковці, що вивчають проблеми підготовки моряків наголошують, що студенти – майбутні моряки повинні мати належний рівень крос – культурної компетентності, в тому числі культурної адаптивності, терпіння і терпимості, хороші манери і знання соціального етикету, щирість, повагу і взаєморозуміння, здатність аналізувати та управляти міжособистісними

відносинами. Було також запропоновано ввести в учбові програми підготовки моряків такі аспекти: культурні відмінності, світові релігії, міжнародна напруженість, вирішення конфліктів, невербальна комунікація, такі як стандартні жести- сигнали для використання в порту, розуміння мови тіла і їх різне застосування в різних культурах, різні стилі спілкування, спільне розуміння відносин офіцера – нижчий ранг з урахуванням культурних відмінностей. Науковці підкреслюють необхідність впровадження психологічної підготовки студентів, особливу увагу приділяючи розвитку спроможності бути відкритими та впевненими [2,11,12,13]. Ми вважаємо, що розвиток емоційно-

го інтелекту - один із засобів такої психологічної підготовки майбутнього моряка.

Розвиток емоційного інтелекту дозволяє людині за масою негативних емоцій виявити їх причину (конфлікт декількох переконань), після чого спокійно оцінити ситуацію і відреагувати на неї розумно, з розсудливістю, а не під впливом бурхливого виру емоцій. Перший спосіб на шляху розвитку – це усвідомлення своїх емоцій і знаходження механізмів, що запускають емоції, які можуть володіти людиною. Як тільки людина виявила свої власні тригери, що запускають неприємні емоції, вона може шукати спосіб реагувати інакше, змінюватися. Другий спосіб – спостереження за емоційним станом оточуючих людей і розвиток навичку по вербальних і невербальних ознаках визначити, яку емоцію відчуває співрозмовник. Третій спосіб – управління своїми емоціями. Єдиний спосіб управління, яким людина володіє досконало, – це придушення своїх емоцій. Проте емоції неможливо подавити назовсім, вони або прорвуться в іншій ситуації, або відіб'ються на фізичному стані. Четвертий спосіб – управління емоціями інших людей. Сюди входить цілий комплекс навичок, пов'язаний з умінням заспокоїти іншу людину, якщо та сильно розсерджена, боїться або якщо людина вчиться виражати свої емоції, і поступово цей навик стає звичним, то їй набагато легше зберігати самовладання в стресових ситуаціях або, якщо вона відстоює свої позиції. Сенс розвитку емоційного інтелекту – вибудовувати відносини в будь-яких умовах. Розвиток емоційного інтелекту — це розвиток здібностей і навичок усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоцій інших людей, управління своїми емоціями і емоціями інших людей і уміння на цій основі будувати конструктивну взаємодію[9].

Зміст та інтерпретація результатів дослідження.

У дослідженні було застосовано методики:

- методика оцінки «емоційного інтелекту» (опитувальник EQ) Н.Холла.
- визначення загальної емоційної спрямованості особистості(Б.І.Додонов).

Дослідження проводилось на базі Київської Державної академії водного транспорту.

Мета тестування за методикою оцінки емоційного інтелекту:

- визначити рівень емоційного інтелекту респондентів;
- перевірити гіпотезу, що рівень емоційного інтелекту підвищується в результаті практичної діяльності, що потребує активної іншомовної комунікації;
- перевірити гіпотезу, що рівень емоційного інтелекту моряків-дівчат вищий, ніж моряків-юнаків;
- перевірити гіпотезу, що судноводії (більш працюють з людьми) мають

вищий рівень емоційного інтелекту, ніж судномеханіки (більш працюють з механізмами).

Задачі:

1. Визначити доцільність розвитку емоційного інтелекту з метою ефективного формування іншомовної компетентності майбутніх моряків.

В опитуванні брали участь 180 респондентів, а саме:

60 студентів 2012-2013 навч. рік,

60 студентів 2013-2014 навч. рік,

60 студентів 2014-2015 навч. рік.

Специфіка підготовки моряків вплинула на кількість респондентів в різних вибірках, а саме:

1. Судноводії з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації-180

2. Судноводії з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією-60

3. Судномеханіки з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації-60

4. Судномеханіки з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією-30

5. Судноводії жіночої статі-10

6. Судномеханіки жіночої статі-0

Таблиця 1

	Судноводії з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації					Судноводії з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий рівень	15	5	10	50	10	20	10	10	40	20
Середній рівень	35	30	30	30	15	45	30	30	40	30
Низький рівень	40	65	60	20	75	35	60	60	20	50
Разом %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

1. Рівні емоційної обізнаності 2. Управління своїми емоціями

3. Самомотивація 4. Емпатія 5. Розпізнавання емоцій інших людей

Ми порівняли рівень емоційного інтелекту студентів-судноводіїв після плавальної практики без досвіду іншомовного спілкування та з досвідом

Таблиця 2

	Судномеханіки з досвідом плавальної практики без іншомовної комунікації					Судномеханіки з досвідом плавальної практики з іншомовною комунікацією				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Високий рівень	10	5	10	20	10	15	10	10	30	20
Середній рівень	30	25	25	20	10	35	30	30	30	20
Низький рівень	70	70	65	60	80	50	60	60	40	60
Разом %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

іншомовного спілкування. Для порівняння ми використали коефіцієнт Стюдента. Отримане емпіричне значення (0.2) знаходиться в зоні незначущості. Таким чином, гіпотеза про вплив практичної іншомовної діяльності на рівень іншомовної компетентності не була підтверджена.

1. Рівні емоційної обізнаності
2. Управління своїми емоціями
3. Самомотивація
4. Емпатія
5. Розпізнавання емоцій інших людей

Ми порівняли рівень емоційного інтелекту студентів-судномеханіків після плавальної практики без досвіду іншомовного спілкування та з досвідом іншомовного спілкування. Для порівняння ми використали коефіцієнт Стюдента. Отримане емпіричне значення (0.2) знаходиться в зоні незначущості. Таким чином, гіпотеза про вплив практичної іншомовної діяльності на рівень іншомовної компетентності також не була підтверджена.

Для перевірки гіпотези, що майбутні моряки-судноводії мають вищий рівень емоційного інтелекту ніж судномеханіки, ми застосували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. За формулою вираховуємо коефіцієнт рангової

$$\text{кореляції Спірмена } p = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n} \quad p = 1 - 6 \frac{2}{5^3 - 5} = 0.9$$

Зв'язок між ознакою Y та фактором X сильний та прямий.

Таким чином наша гіпотеза підтверджена.

Далі ми планували перевірити гіпотезу, що майбутні моряки жіночої статі майуть вищий рівень емоційного інтелекту, ніж юнаки.

Таблиця 3

Середні показники розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків-юнаків.

Для більшої вирогідності результатів ми обчислили такі показники:

X-середній бал; Мо- мода; Ме- медіана

Таблиця 3

Середні показники розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків-юнаків

	ШКАЛИ	X	M _o	M _e
1.	Рівні емоційної обізнаності	14,2	13	12
2.	Управління своїми емоціями	3,2	13	0
3.	Самомотивація	8,7	16	10
4.	Емпатія	6,3	6	8
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	7,6	7	7

Таблиця 4

Середні показники розвитку емоційного інтелекту майбутніх моряків-дівчат

	ШКАЛИ	X	M _o	M _e
1.	Рівні емоційної обізнаності	+13	+13	+12
2.	Управління своїми емоціями	-7	-2	0
3.	Самомотивація	2	4	4
4.	Емпатія	+11	+8	+8
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	+10	+10	+8

За формулою вираховуємо коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

$$r = 1 - 6d^2/n^3 - n$$

$$r = 1 - 68;53 - 5 = 0.6$$

Зв'язок між ознакою Y та фактором X помірний та прямий.

Таким чином ми підтвердили гіпотезу, що рівень емоційного інтелекту моряків-дівчат вищий, ніж моряків-юнаків.

Шкала оцінки значущості емоцій

Мета проведення опитування:

Визначити емоційну спрямованість колективу майбутніх моряків.

Задачі:

1. Визначити, на які емоції можна спиратися при формуванні комунікативної компетентності.

2. Визначити, які методи навчання доцільні в групі студентів з урахуванням емоційної направленості даної групи.

Визначити це можна за допомогою ранжирування емоційних переваг (методика запропонована Б. І. Додонова), тобто шляхом своєрідною розста-

Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору

новки того, що подобається по-перше, по-друге ... в десятих.

Номер рангу (1 - 10) потрібно проставити поряд з кожним з оцінюваних емоційних станів. Обробка результатів тесту Хвилюванню, яке поставлено на

Опис почуттів	хвилювання	Ранг
1. Почуття незвичайного, таємничого, незвіданого, що з'являється в незнайомій місцевості, обстановці	романтичні	$X=5,7$ $M_o=5,5$ $M_e=6$
2. Радісне хвилювання, нетерпіння при придбанні нових речей, предметів колекціонування, задоволення від думки, що скоро їх стане ще більше	акизитивні	$X=5,9$ $M_o=5$ $M_e=5$
3. Радісне збудження, підйом, захопленість, коли робота йде добре, коли бачиш, що добиваєшся хороших результатів	праксичні	$X=3,8$ $M_o=4,5$ $M_e=3$
4. Задоволення, гордість, підйом духу, коли можеш довести свою цінність або перевагу над суперниками, коли тобою щиро захоплюються	глоричні	$X=5$ $M_o=6$ $M_e=5$
5. Веселощі, безтурботність, хороше фізичне самопочуття, насолоду смачною їжею, відпочинком, невимушеній обстановкою, безпекою та безтурботністю життя	гедоністичні	$X=5$ $M_o=8$ $M_e=5$
6. Відчуття радості і задоволення, коли вдається зробити щось хороше для дорогих тобі людей	альтруїстичні	$X=4,5$ $M_o=6$ $M_e=5$
7. Гарячий інтерес, насолоду при пізнанні нового, при знайомстві з вражаючими науковими фактами. Радість і глибоке задоволення при з'ясуванні суті явищ, підтвердження твоїх припущень і пропозицій	гностичні	$X=5,1$ $M_o=4$ $M_e=4$
8. Бойове збудження, почуття ризику, захоплення їм, азарт, гострі відчуття в хвилину боротьби, небезпеки	пугнічні	$X=5,2$ $M_o=8$ $M_e=7$
9. Радість, гарний настрій, симпатія, вдячність, коли спілкуєшся з людьми, яких поважаєш і любиш, коли бачиш дружбу і взаєморозуміння, коли сам отримуєш допомогу і схвалення з боку інших людей	комунікативні	$X=3,8$ $M_o=2$ $M_e=2$
10. Своєрідне солодке і красиве почуття, що виникає при сприйнятті природи або музики, картин, віршів та інших творів мистецтва	естетичні	$X=6,6$ $M_o=8,5$ $M_e=7$

перше місце, надається 1 бал, далі - 2, 3, 4 - і т.д. Таким чином можна виявити ведучу емоційну спрямованість особистості.

Ведуча емоційна спрямованість студентів-майбутніх моряків.

Для більшої вирогідності результатів ми обчислили такі показники:

X - середній бал; M_o - мода; M_e - медіана

Інтерпретація результатів тесту.

Таким чином, Б.І. Додонов виокремлює 10 видів таких емоцій:

1. Альтруїстичні емоції - виникають на основі потреби у сприянні, допомозі та сприянні іншим людям. $X=4,5$ $M_o=6$ $M_e=5$

2. Комунікативні емоції - виникають на основі потреби у спілкуванні.
 $X=3,8$

$M_o=2$ $M_e=2$

3. Глоричні емоції пов'язані з потребою у самоствердженні, до слави. $X=5$
 $M_o=6$ $M_e=5$

4. Праксичні емоції викликані діяльністю, її успіхом чи невдачею. $X=3,8$
 $M_o=4,5$ $M_e=3$

5. Пугнічні емоції походять від потреби долати небезпеку, на основі якої виникає інтерес до боротьби. $X=5,2$ $M_o=8$ $M_e=7$

6. Романтичні емоції виникають на основі потягу до всього незвичайного, неординарного та таємничого. $X=5,7$ $M_o=5,5$ $M_e=6$

7. Акізитивні емоції - емоції, що виникають у зв'язку з зацікавленості у накопиченні речей, що виходить поза межі практичних потреб у них. $X=5,9$
 $M_o=5$ $M_e=5$

8. Гедоністичні емоції - емоції, що пов'язані з задоволенням потреб в тілесному та душевному комфорті. $X=5$ $M_o=8$ $M_e=5$

9. Гностичні емоції - інтелектуальні почуття. Їх пов'язують з потребою в отриманні будь-якої нової інформації та з потребою в «когнітивній гармонії».
 $X=5,1$ $M_o=4$ $M_e=4$

10. Естетичні емоції - відображають потреби особи бути в гармонії з оточенням. $X=6$, $M_o=8,5$ $M_e=7$

Висока емоційна спрямованість колективу на :

1. Комунікативні емоції - виникають на основі потреби у спілкуванні.
 $X=3,8$

$M_o=2$ $M_e=2$

2. Праксичні емоції викликані діяльністю, її успіхом чи невдачею. $X=3,8$
 $M_o=4,5$ $M_e=3$

3. Гностичні емоції - інтелектуальні почуття. Їх пов'язують з потребою в отриманні будь-якої нової інформації та з потребою в «когнітивній гармонії».
 $X=5,1$ $M_o=4$ $M_e=4$

Низька емоційна спрямованість колективу на :

1. Пугливі емоції походять від потреби долати небезпеку, на основі якої виникає інтерес до боротьби. $X=5,2$ $M_o=8$ $M_e=7$

2. Естетичні емоції - відображають потреби особи бути в гармонії з оточенням. $X=6$, $M_o=8,5$ $M_e=7$

Нейтральна емоційна спрямованість колективу на:

1. Альтруїстичні емоції-виникають на основі потреби у сприянні, допомозі та сприянні іншим людям. $X=4,5$ $M_o=6$ $M_e=5$

2. Глоричні емоції пов'язані з потребою у самоствердженні, до слави. $X=5$ $M_o=6$ $M_e=5$

3. Акізитивні емоції-емоції, що виникають у зв'язку з зацікавленості у накопиченні речей, що виходить поза межі практичних потреб у них. $X=5,9$ $M_o=5$ $M_e=5$

4. Романтичні емоції виникають на основі потягу до всього незвичайного, неординарного та таємничого. $X=5,7$ $M_o=5,5$ $M_e=6$

5. Гедонистичні емоції- емоції, що пов'язані з задоволенням потреб в тілесному та душевному комфорті. $X=5$ $M_o=8$ $M_e=5$

Висновки та перспективи подальшої розробки проблематики

Як бачимо з результатів, формування іншомовної компетентності моряків відбувається на тлі комунікативної спрямованості студентського колективу. Це справить позитивний вплив на успішність процесу вивчення іноземної мови. Також для колективу важливі емоції, пов'язані з діяльністю, тому доцільно в процес викладання ввести більш групових завдань, пов'язаних із спільною діяльністю, як групові так і поза групові, такі як:

Підготовка презентацій та виступів;

Робота над довгостроковими проектами;

Виконання вправ кін естетичних (скласти ціле з частин, вправи з картками, ігри з картками і т.д.)

Досить висока спрямованість студентського колективу на гностичні емоції. Це дає нам впевненість, що студенти будуть отримувати задоволення від пошуку інформації, тому у процес формування іншомовної компетентності

включаємо більш завдань для самостійної роботи. Тематика самостійної роботи розроблена та закріплена в Робочих навчальних програмах з англійської мови . Необхідно взяти до уваги низьку спрямованість колективу студентів факультету судноводіння на естетичні емоції. Так, неефективними будуть вправи з художніми ілюстраціями. Це припущення було перевірено на практичних заняттях з англійської мови. При вивченні теми «Забруднення моря» студенти надали перевагу слайдам, що подають інформацію в цифрах та документах, а не брошурі з зображеннями наслідків такого забруднення.

Результати тестування показали низьку емоційну спрямованість колек-

тиву майбутніх моряків на пугливі емоції, що походять від потреби долати небезпеку, на основі якої виникає інтерес до боротьби. Цей момент ми докладніше проаналізували, коли вивчали ставлення студентів до ризику. Особливість життєдіяльності на морі веде до того, що студенти помірковано ставляться до ризику, що ми закріплюємо в іншомовному мовленні також. Так ми вчимо студентів не бути різкими у судженнях, дбати про безпеку стосунків та вміння їх налагоджувати.

Список використаних джерел:

1. ПДНВ руководство для моряков с учетом Манильских поправок 2010 года Международная федерация транспортник.-с.85 49-60 Borough Road, London SE1 1DR, UK, www.itfseafarers.org
2. Y.Q.Wang and P.Gu .Reducing intercultural communication barriers between seafarers with different cultural backgrounds.p.8
3. Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.(pp. 3-31). New York: Basic Books.
4. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
5. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Гоулман Д., Бояцис Д., Макки Р.; пер. с англ. — М.: Альпина Пабlishер, 2008. — 301 с.
7. Носенко Э.Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции. Монография / Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига. — К.: Высшая школа, 2003. — 126 с.
8. Виноградова Л.В. Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Виноградова Л.В. // Психологич. журнал. — 2004. — Т. 25. — № 6. — С. 21-28.
9. Лисенко Л.М., Костіна К.В. Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів//Вісник Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди.2013.с.160-171
10. Кишиков Р.В. Эмоциональный интеллект как предиктор коммуникативной компетентности менеджера // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 4.
11. Sampson, H & Zhao, M. Multilingual crews : Communication and the Operation of Ships. World Englishes, Vol.22, No.1, pp. 31- 43, 2003
12. BIMCO 100 years and GA 2005 in Copenhagen/ Jan Horck 2005 Getting the best from multi-cultural manning
13. Jan Horck The effects of emotional intelligence, Research in Higher Education Journal p.11

ТОПЧІЙ О.В.,

кандидат педагогічних наук,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ЛІНГВІСТИЧНА КОМПОНЕНТА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТА

Статтю присвячено визначенню змісту і структури поняття “академічна мобільність студента”. Особлива увага приділена аналізу лінгвістичної складової даного принципу Болонського процесу. Включені пропозиції щодо удосконалення чинної нормативної бази із зазначених питань, щодо диференціації підготовки студентів до реалізації мобільності з урахуванням фахової спрямованості підготовки.

Ключові слова: Болонський процес, академічна мобільність студента, лінгвістичний чинник мобільності, плюрилінгвізм.

Статья посвящена определению содержания и структуры понятия “академическая мобильность студента”. Особое внимание уделено анализу лингвистической составляющей данного принципа Болонского процесса. Приведены результаты эмпирического исследования, полученные в ходе опроса студентов ведущих вузов Киева. Включены предложения по совершенствованию действующей нормативной базы по указанным вопросам, а также относительно дифференциации подготовки студентов к реализации мобильности с учетом профессиональной направленности подготовки.

Ключевые слова: Болонский процесс, академическая мобильность студента, лингвистический фактор мобильности, плюрилингвизм.

The article is devoted to the determination of the content and structure of the concept of “student’s academic mobility”. Material analysis conducted in accordance with the new Law of Ukraine “On Higher Education”. The main factors of academic mobility of students according to the author are: motivational, economic, psychological and linguistic. In most cases, foreign language determines

the choice of the student. Particular attention is paid to the analysis of the linguistic component of the principles of the Bologna process. Included are suggestions for improving the current regulatory framework on these issues, on the differentiation of preparing students for the implementation of mobility on the basis of professional orientation training. The article contains the results of empirical research on language barriers students with learning opportunities abroad. The author proposes new approaches to the organization of the educational process at universities of Ukraine, as well as proves the model of methodical training activities in foreign languages.

Key words: *Bologna , academic mobility of students , the linguistic factor mobility, plurilingvism.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси, що виникли внаслідок бурхливого розвитку науки і техніки, засобів транспорту і зв'язку, широкого розповсюдження мережі Інтернет, не могли не залишити поза своїм колом і сферу вищої освіти. Одним з найяскравіших проявів цього може слугувати Болонський процес, до якого станом на 2012 рік долучилися 47 країн світу [1]. Проте ще й до цього часу виникає чимало проблем у реальному запровадженні принципів Болонського процесу з урахуванням особливостей національних освітніх систем.

Актуальність. У наступному 2015 році виповниться 10 років, як до Болонського процесу приєдналася Україна. За цей час з'явилося чимало монографій, дисертаційних досліджень, статей у наукових виданнях, підручників і навчальних посібників, присвячених різним аспектам запровадження даної інноваційної системи. Серед вчених, хто зробив вагомий внесок у цьому напрямі, слід назвати В.Андрущенка, Т.Бірюкову, В.Журавського, М.Згуровського, В.Кременя, Л.Товажнянського та ін. Разом з тим, питання щодо деталізації окремих елементів у принципах Болонського процесу, зокрема щодо лінгвістичних аспектів реалізації принципу академічної мобільності студента, залишилося недостатньо висвітленим з позицій педагогічної науки. Ми цілком розділяємо позицію головного консультанта Комітету Верховної ради України з питань науки і освіти О.Козієвської, яка зазначає, що «лінгвістичний чинник, який визначає вибір студента навчатися за кордоном, заслуговує на детальний аналіз» [2, с.93]. До того ж до уваги треба брати появу нових нормативних актів, зокрема нового Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014, «Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» наказ МОН України від 29 травня 2013 р. № 635, що потребує новітніх підходів до наукового аналізу.

Мета даної статті полягає в тому, щоб визначити структуру і зміст поняття «академічна мобільність студента», конкретизуючи його лінгвістичну складову. Досягнення означеної мети можливе за умови вирішення наступних завдань: 1. Визначення семантики поняття «академічна мобільність студента», включаючи нормативне розуміння терміну. 2. Окреслення чинників, що впливають на параметри академічної мобільності. 3. Опис методів і моделей навчання, що сприяють підвищенню ефективності мовної підготовки з метою реалізації принципу академічної мобільності студента.

Викладення основного матеріалу. Сучасний етап розвитку національних і транснаціональних систем вищої освіти базується на методологічній суперечливості пошуку гармонії між збереженням надбань в галузі педагогіки вищої школи у кожній країні та нестримним процесом інтернаціоналізації, зумовленим необхідністю наукової та освітньої інтеграції, а також інтенсифікацією міграційних процесів. Зміна парадигми передбачає трансформацію від закритих освітніх систем до відкритих. До екстрапедагогічних чинників, що суттєво впливають на подальший розвиток вищої освіти, слід віднести її суттєву комерціалізацію, появу і розвиток маркетингу освіти, взаємозалежність із ринком праці, чутке реагування на індикатори демографічних показників. Так, за даними експертів ЮНЕСКО, зростання кількості студентів має незворотну позитивну динаміку: з 68 мільйонів у 1991 р. до 164,5 мільйонів у 2009. [3, р.9]. Тож національні освітні системи, які до 90-х років ХХ ст. були доволі скрученими рамками державних обмежень, під натиском об'єктивних обставин вимушені були переглянути свої позиції та поступово запроваджувати таку інституцію, як академічна мобільність студента і викладача.

За даними фахівців, прогнозується, що у 2020 році майже 20 відсотків від усіх тих, хто навчається у зоні європейської вищої освіти, будуть проходити навчання або практики за кордоном. [3, р.45] Серед країн, які досить активно включилися в реалізацію закордонної академічної мобільності, експертами називаються Вірменія, Азербайджан, Бельгія, Болгарія, Чеська Республіка, Фінляндія, Франція, Грузія, Греція, Ісландія, Італія, Латвія, Ліхтенштейн, Мальта, Польща, Португалія, Росія і Туреччина. [3, р.48]

Відсутність у цьому переліку України не є випадковою. Слід зазначити, що існуюча вітчизняна система вищої освіти була й залишається доволі консервативною і за останнє десятиріччя на практиці зазнала не дуже суттєвих змін.

Нарешті суспільство дочекалося нового Закону України «Про вищу освіту». Серед низки інших дається й визначення поняття «академічна мобільність», під якою розуміється «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» [4]

Певним позитивним зрушенням можна вважати появу у 2013 р. наказу Міністерства освіти і науки № 635 «Щодо затвердження примірною Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України». [5] Згідно з п.1.2 вказаного Положення академічна мобільність передбачає участь студента у навчальному процесі вищого навчального закладу, як в Україні, так і за кордоном, проходження навчальної або виробничої практики, проведення наукових досліджень з подальшим перезарахуванням здобутих результатів. У такий спосіб виділяється два види академічної мобільності: *зовнішня* (навчання за кордоном) і *внутрішня* (міжвузівські обміни студентами в межах України). Виходячи з усталеної міжнародної практики, Україна вносить те, що прийнято розглядати як мобільність по горизонталі, тобто в межах одного освітньо-кваліфікаційного рівня. При цьому передбачається, що навчання студентів згідно з двосторонніми або багатосторонніми угодами може відбуватися як без отримання другого документа про вищу освіту, так і з можливістю видачі двох дипломів. Про використання ж принципу мобільності по вертикалі – продовження навчання на наступному освітньо-кваліфікаційному рівні в іншому ВНЗ, в тому числі закордонному, – у вказаному Положенні взагалі не згадується.

Не варто недооцінювати й фактор національної ментальності, коли вищі навчальні заклади не дуже охоче відпускають своїх студентів вчитися до інших вітчизняних закладів освіти. Для розуміння багатьох керівників вузів більш прийнятною може бути модель зовнішньої мобільності, особливо, коли групу студентів супроводжує керівник з цього ж навчального закладу.

Повертаючись до аналізу тексту «Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України», слід зазначити наступне. Не зважаючи на посилання серед інших законодавчих джерел на Закон України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» (із змінами), Положення фактично розповсюджується лише на переміщення з навчальними цілями вітчизняних студентів. Про прийняття в українських ВНЗ з таким же обміном студентів-іноземців практично не йдеться. Як нам здається, в умовах зростаючої конкуренції на світовому освітньому ринку подібна недооцінка власного наукового і педагогічного потенціалу є по меншій мірі необачливою. Така позиція має тенденцію переростання в ранг державної політики на фоні асиметричного характеру академічної мобільності в українському контексті, оскільки «за кількісними показниками потік української мобільної молоді за кордон перевищує вхідний потік». [2, с.88] Подолати ситуацію, що склалася, доволі непросто, проте необхідно.

Виходячи із зазначеного, студент може здійснювати академічну мобільність або за груповими програмами, або ж за індивідуальною програмою, наприклад в результаті проходження конкурсу на отримання гранту.

Серед чинників, що впливають на остаточне рішення студента щодо участі в програмі мобільності, на нашу думку, найбільш вагомими є: мотиваційні (що це дасть у подальшому при формуванні кар'єри та для здобуття життєвого досвіду, пізнання світу), економічні (за який рахунок відбуватиметься навчання, які непередбачувані витрати можуть виникнути), психологічні (готовність до зміни звичних умов життя, до оцінки навчальної діяльності в новому середовищі) і лінгвістичні (чи дозволяє рівень володіння мовою вільно спілкуватися під час навчального процесу, а також у неформальній обстановці). Не зважаючи на те, що мовний фактор у даному переліку був названий останнім, це не означає, що його роль малозначуща. Враховуючи рівень іншомовних компетенцій випускників багатьох загальноосвітніх середніх навчальних закладів, ступінь педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників, які здійснюють свою діяльність на кафедрах іноземних мов вищих навчальних закладів, у ряді випадків лінгвістичний чинник стає головним бар'єром на шляху здійснення міжнародної академічної мобільності студента.

Проведене нами опитування студентів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Національного університету «Києво-Могилянська академія», Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова (загалом 156 респондентів) дозволило встановити певні розбіжності в оцінці лінгвістичного чинника академічної мобільності. Практично усі студенти рейтингових навчальних закладів, де ставляться високі вимоги до рівня освіченості абітурієнтів, проходили зовнішнє незалежне оцінювання з іноземної мови. Деякі з них у спеціалізованих школах і ліцеях вивчали дві і більше іноземні мови. Тож вони не вбачають мовних бар'єрів при спілкуванні у міжнародному форматі, навпаки, зацікавлені в ньому. Окремі ж студенти (18% від загальної кількості опитуваних), особливо після закінчення периферійних шкіл, самокритично вважають, що для них лінгвістичне питання є вкрай актуальним. Наразі у відповідях респондентів виникає теза про те, що однієї іноземної мови у сучасних умовах стає замало. Подібна позиція синхронізується із міжнародною практикою.

У доповіді експертів-мовознавців Вільного університету Брюсселю наголошується на тому, що розмаїття Європи ставить ряд питань перед викладачами мов щодо комунікативних умінь та навичок, необхідних в межах академічної мобільності у багатомовному й мультикультурному контексті європейського континенту. [6] Наведені аргументи свідчать про те, що проблеми методичного характеру при викладанні іноземних мов існують у загальній міжнародній практиці.

З метою подолання існуючих перепон Європейська Рада з мов (European Language Council) запровадила проект ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates – Європейська

мережа сприяння мовному навчанню усіх студентів першого рівня), який був схвалений Європейською комісією у грудні 2003 року. Завдяки цьому проекту був узагальнений досвід навчання мовам на рівні бакалаврату.

На допомогу українським викладачам іноземних мов були видані «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти» [7]. На думку укладачів Рекомендацій, «...поліпшення спілкування полегшує мобільність та більш прямі контакти, що, у свою чергу, веде до кращого розуміння і тісної співпраці». [7, р.VII]. Викладачеві іноземних мов згідно з указаним документом необхідно базувати свою роботу на потребах, мотиваціях, характеристиках і ресурсах учнів [7, р.VIII].

Запропоновані питання, на які викладач має дати відповіді на етапі планування занять, на нашу думку, можна розподілити по таких групах: прагматично-цільові (що учні робитимуть з мовою, що стимулює їх бажання навчатися), суб'єктні (щодо того, хто навчається, – вік, стать, соціальне та освітнє підґрунтя; щодо викладача – його компетенції); навчально-методичні (доступ до підручників, відповідних комп'ютерних програм; фактор часу). В якості головної моделі рекомендується обрати діяльнісно-орієнтований підхід, що базується на мовних компетенціях.

Виходячи з цього, вважаємо за доцільне при підготовці студентів ВНЗ України до можливої реалізації вихідної академічної мобільності диференціювати тих, хто навчається, на фахівців-лінгвістів (до цієї категорії увійдуть майбутні перекладачі, вчителі іноземних мов) і на фахівців немовних спеціальностей.

Звісно, в ідеалі кожний лінгвіст мав би деякий час побути в автентичному мовному середовищі, закріпити навички вільного спілкування у формальній і неформальній обстановці, відчувати особливості діалектного мовлення або мовлення тих людей, які проживають у певній країні, але не є носіями даної мови, оскільки мають іншу рідну мову (наприклад, іспанська англійська, китайська англійська тощо). Не менш важливим, що надає лінгвістові перебування в інших країнах, є органічне сприйняття невербальних і паравербальних особливостей (мова жестів, міміка, типові інтонаційні конструкції), фонових знань про культуру і традиції народів, тобто того, що неможливо засвоїти при дистанційному навчанні або перегляді кінофільмів.

Підготовка до реалізації академічної мобільності студентів, які навчаються не за лінгвістичним фахом, повинна бути комплексною, здійснюватися як в аудиторній роботі (групові практичні заняття з опорою на активні й інтерактивні методи навчання), так і у позааудиторній роботі (індивідуальні консультації, відвідування курсів поза межами навчального закладу, самостійне вивчення мови за допомогою інтернет-ресурсів, спілкування з іноземцями на студентських форумах і в соціальних мережах).

Наш досвід доводить ефективність такого підходу, коли при проектуванні й проведенні аудиторних занять звертається увага на різні види діяльності, пов'язані із роботою над текстами професійного спрямування: аналіз фахової термінології, особливості синтаксичних конструкцій, аудіювання озвучених на високій швидкості текстів, їх конспектування; моделювання діалогів і наукових дискусій за профілем спеціальності. При виборі завдань для самостійної роботи студента необхідно поступово привчати до перекладу, реферування, а потім і написання наукових статей іноземною мовою, підготовки презентацій, вирішення типових ситуативних завдань. У такий спосіб якнайкраще відбувається інтеграція навчання фаховому предмету через мову, що в методиці викладання прийнято передавати аббревіатурою CLIL (Content and language Integrated Learning).

З метою визначення пріоритетності тієї чи іншої іноземної мови у реалізації принципу мобільності нами був проведений аналіз даних, що містяться на сайті програми Європейського Союзу для студентів, аспірантів, викладачів і співробітників вищих навчальних закладів України, Молдови, Білорусії під назвою «EMERGE» (Erasmus Mundus European Mobility with Neighbouring ReGion in the East: Ukraine, Moldova, Belarus) з перспективою на 2014-2015 навчальний рік. [8]. Тож з 5718 позицій за різними галузями знань 1375 розраховано на англійську мову, 683 – на російську, 441 – на французьку, 335 – українську, 24 – польську. Є окремі пропозиції в межах так званого «плюрилінгвізму» щодо комбінації у навчанні двох мов, наприклад, англійська + німецька, англійська + іспанська, французька + німецька тощо. Від студентів, які відправляють на конкурс документи, потребується міжнародний сертифікат, що засвідчує рівень володіння відповідною іноземною мовою.

Аналіз переліку держав, які найчастіше пропонують свої освітні послуги в межах указаної програми, засвідчив, що серед країн, які найчастіше асоціюються з високим рівнем освіти, наприклад Австрія (635 позицій), Франція (627 позицій), є і Румунія, яка забезпечує 564 позиції. Вітчизняні вищі навчальні заклади представлені у цій програмі не дуже широко, зокрема, участь беруть: Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут», Національний університет «Києво-Могилянська академія», Національний педагогічний університет ім.М.Драгоманова, Чернівецький національний університет ім.Ю.Федьковича. На жаль, у цьому переліку відсутній Київський національний університет ім.Т.Шевченка, Львівський національний університет ім.І.Франка, інші потужні виші, що високо цінуються в межах нашої держави. Обмеженням є і вибір мов, що їх пропонують ВНЗ-учасники проекту від України. Здебільшого це майже не відома іноземцям українська мова і невелика частка – російська. Віддаючи належне ствердженню національної свідомості, закріпленню за українською мовою статусу дер-

жавної, варто було б в умовах конкуренції вищих навчальних закладів різних країн замислитися над питанням привабливості української освіти за рахунок розширення діапазону мов, на яких ведеться викладання. Ми розділяємо позицію О.Яковлевої, що «мову освіти, зрештою, відзначає не воля людини або припис держави, а характер комунікативного простору, в якому відбувається освітній процес». [9, с.26]

Таким чином, підсумовуючи результати нашого дослідження з питання лінгвістичної складової в реалізації принципу академічної мобільності студента, відзначаємо, що для вирішення існуючих проблем слід було б зосередитися одразу на кількох рівнях: 1) розробці наукових засад мобільності з позицій менеджменту освіти, імпліmentaції норм нового Закону України «Про вищу освіту»; 2) принципово нового підходу до організації навчального процесу та здійснення міжвузівських зв'язків, усвідомленого вибору викладачем іноземних мов методів і технологій навчання.

Список використаних джерел:

1. Бухарестське комюніке [Електронний ресурс] www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikacii/408-b
2. Козієвська О. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном /О.Козієвська // Вища освіта України. – 2013. - № 1. – С.88-97.
3. David Crosier and Teodora Parveva. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond. - Paris 2013. / UNESCO: International Institute for Educational Planning. [Електронний ресурс] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&s> .
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>
5. Наказ МОН України від 29.05.2013 № 635 «Про затвердження Положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України».
6. Tudor J. The Challenge of the Bologna process for higher educational Language Teaching in Europe. Brussels: Université Libre de Bruxelles, 2005.
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф.. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Електронний ресурс: <http://emerge.uaic.ro/mobility-guidelines/scholarship/academic-offer>
9. Яковлева О. Мовна компетенція студентства та мовна ситуація в українських ВНЗ у контексті наближення України до європейського освітнього простору / О.Яковлева // Вища освіта в Україні. – 2010. - № 4. – С.24-30.

УСИК О.Ф.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра соціальної педагогіки та
освіти дорослих, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З СИРОТАМИ В СОЦІАЛЬНОМУ ГУРТОЖИТКУ

Стаття присвячена актуальній проблемі готовності студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» до виконання своїх професійних обов'язків у роботі із сиротами. Автор виокремив та обґрунтував педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у соціальному гуртожитку з даною соціальною групою.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, професійна підготовка, педагогічні умови, діти-сироти, соціальний гуртожиток.

Статья посвящена актуальной проблеме готовности студентов специальности «Социальная педагогика» к выполнению своих профессиональных обязанностей в работе с сиротами. Автор выделил и обосновал педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к деятельности в социальном общежитии с данной социальной группой.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, профессиональная подготовка, педагогические условия, дети-сироты, социальное общежитие.

The article is devoted to the problem of students' of speciality "social pedagogy" readiness to discharge their professional duty in work with orphans. The author has identified and substantiated pedagogical conditions for training the future social workers to work in a social hostel with a given social group.

Key words: future social pedagogues, professional training, teaching conditions, orphans, social hostel.

Постановка проблеми. Кризова ситуація останнього десятиліття, спричинила появу цілої низки проблем у вихованні підростаючого покоління, які виявляються на духовному, моральному, соціально-демографічному рівнях. Складність завдань, що постають сьогодні перед суспільством у зв'язку із зубожінням народу, різким збільшенням захворюваності дітей, соціальним сирітством, безпритульністю, зростанням дитячої злочинності, вимагають від державних органів управління освітою, педагогічної науки нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, соціального захисту і матеріального забезпечення дітей. Суспільне виховання та повне державне утримання дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, є проявом турботливого ставлення суспільства до найболючішого явища сучасності - сирітства.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства і реалізації Національної доктрини розвитку освіти в Україні та законів «Про освіту», «Про сприяння соціального становлення та розвитку молоді» в все більшого значення набуває професійна підготовка майбутнього педагога, рівень сформованості його професійних і особистісних якостей. Особливо це стосується соціального педагога, головною метою діяльності якого є створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості дитини, підтримка і стимулювання її до активної життєдіяльності в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Водночас результати аналізу джерел дають підстави стверджувати, що проблемі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сиротами не приділено належної уваги. У результаті залишаються теоретично нез'ясованими зміст і структура готовності соціальних педагогів до роботи із зазначеною категорією дітей, критерії, а також педагогічні умови підготовки вищезгаданих фахівців до роботи із сиротами.

Частково ця проблема вже знайшла своє висвітлення у роботах І. Бега, І. Звереві, І. Миговича. Над удосконаленням професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів працювали І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук та ін. Приділяється увага дослідженню проблем соціально-педагогічної діяльності, зокрема у працях В. Бочарової, М. Гур'янової, І. Зимньої, Т. Семигіної, М. Сметанського, а також питанням підготовки і професійного становлення соціальних педагогів і соціальних працівників, що відображено у працях С. Архипової, Р. Вайноли, С. Литвиненко, В. Сластьоніна, С. Тетерського, С. Чистякової, Н. Шмельової та ін.

Проблема соціалізації сиріт в умовах соціального гуртожитку актуалізує у собі дослідження певних напрямків, а саме: положення про соціалізацію особистості (О.Л. Кононко, Н.М. Лавриченко, Г.М. Лактіонова, С.В. Савченко, П.В. Плотніков та ін.), соціально-педагогічні закономірності формування

особистості (А.Й. Капська, С.Я. Харченко, Л.І. Міщик та ін.), теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І.Д. Бех, О.В. Безпалько, А.О. Рижанова, Л.А. Штефан та ін.), основи соціально-правового захисту дітей та молоді (Н.А. Агаркова, О.Л. Караман, І. М. Ковчина, Ж.В. Петрович та ін.), технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Р.Х. Вайнола, Н. В. Заверико та ін.), вплив соціального середовища на формування особистості сучасної молоді (Н.П. Бондаренко, М. П. Іщенко, Л. Г. Коваль, В.А. Сапогов та ін.).

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сиротами в соціальному гуртожитку.

Виклад основного матеріалу. Головною метою вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних, конкурентноздатних, гуманістично орієнтованих, кваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно та свідомо самовизначатись у сучасній соціально-педагогічній дійсності.

Під професійною підготовкою соціальних педагогів у вищих навчальних закладах З. З. Фалинська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладах соціальної роботи, на всіх рівнях управління [9].

Для формування готовності студентів до роботи із сирітською молоддю необхідно знати широкий спектр номенклатурних і нормативних основ, оперувати понятійно-категоріальним апаратом. Юридичне визначення соціальних категорій дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, подано у статті 1 Закону України «Про охорону дитинства», а саме: *дитина-сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, особи з числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, статус дитини-сироти та дитини,, позбавленої батьківського піклування* [2].

Процес соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку пов'язаний безпосередньо з рівнем компетентності фахівців соціального гуртожитку та визначається спроможністю спеціалістів щодо організації взаємодії молодих вихованців та соціальних інститутів. Саме тому робота із вищезазначеною категорією вимагає високого рівня відповідальності, ініціативності та гуманного спрямування соціально-педагогічної діяльності. Соціальний гуртожиток виступає тією необхідною ланкою, яка допомагає молодій людині, позбавленої батьківського піклування, адаптуватися до умов дорослого життя.

Соціальний гуртожиток це заклад для тимчасового проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 15 до 18 років, а

також осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 23 років.

Головна **мета** діяльності соціальних гуртожитків – створення умов для соціальної адаптації осіб, що в них проживають, та їхньої підготовки до самостійного життя [8].

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу відзначається, що навчання зі спеціальності «Соціальна педагогіка» не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери, особливо із сиротами, потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні. Традиційно визначалося, що критерієм успішного навчання і якісної підготовки студентів до професійної діяльності є система знань, умінь і навичок здобутих за період навчання у вищому навчальному закладі.

Модернізація вищої школи передбачає перехід від знаннєво-орієнтованого до компетентнісного підходу у підготовці висококваліфікованих фахівців. Спеціаліст у даній галузі повинен сформувати за період навчання готовність ефективно використовувати як внутрішні, так і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети у роботі із сирітською молоддю в соціальному гуртожитку.

Особливо гострим є питання готовності випускника зі спеціальності «Соціальна педагогіка» до професійної діяльності. Поняття готовність у наукових дослідженнях та літературі трактується по-різному. Це визначається і як настанова, і як психологічний стан суб'єкта, завдяки якому відбувається певна діяльність.

В. Сластьонин визначає готовність як «особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єктів образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки та усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [5, с. 78]. На нашу думку, готовність – це професійно важлива якість, психічний стан особистості, сукупність переконань, поглядів, відносин, мотивів, відчуттів, вольових і інтелектуальних якостей, знань, умінь, навичок, установка на активні, доцільні, цілеспрямовані дії.

Діяльність соціального педагога в соціальному гуртожитку із сиротами є видом професійної діяльності, спрямованої на надання як індивідуальної допомоги дитині, так і власне турботи, шляхом надання соціально-педагогіч-

них послуг (консультування, інформування, діагностики, реабілітації, соціально-педагогічної допомоги підтримки) на підставі єдності теорії, практики і власної педагогічної позиції. Тому система критеріїв підготовленості до соціально-педагогічної роботи з сирітською молоддю включає когнітивну і дієво-практичну компоненти, а також компонент професійно-значущі особистісні якості.

Під час опитування студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» (4-6 курси) ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» ми спостерігали певний страх у них щодо правильності відповідей на питання. Вони відчували невпевненість через те, що вже на даному етапі професійної підготовки стикнулися з суттєвою невідповідністю теоретичної і практичної підготовки. Саме це і відзначалося як перешкода до готовності працювати в соціальному гуртожитку із сирітською молоддю. Студенти в ході бесіди зазначили, що з курсів «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної роботи» вони отримали теоретичний запас знань про сирітство як негативне явище, особливості соціалізації сиріт, але практичних знань бракує. Адже практику вони проходили в закладах освіти, а спробувати реалізувати свої знання в роботі з сиротами змоги не було.

Таким чином, підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з сиротами потребує перегляду існуючих та розробки нових підходів, впровадження ефективних педагогічних умов щодо формування їх готовності до роботи з даною соціальною групою. Важливо, щоб уже під час навчання у вищій школі у студентів формувались необхідні професійно-педагогічні знання, уміння та навички.

Дослідження статистичних даних дозволяє стверджувати, що останнім часом в Україні саме явище соціального сирітства набуває загрозливих масштабів у зв'язку із ускладненням соціально – економічної ситуації. Одним із шляхів її вирішення є поява соціального замовлення на соціального педагога – професії, що передбачає орієнтацію на особистість, високу педагогічну культуру, сформовані уміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на дітей, позбавлених батьківської опіки, а також посилення підготовки цих фахівців для роботи із соціальними сиротами. Це буде можливим при застосуванні комплексу педагогічних умов, у яких готовність студентів до роботи у соціальному гуртожитку «виникає, функціонує і розвивається».

Слід зазначити, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів у системі вищої педагогічної освіти – складний й багатofакторний. У ньому виявляються об'єктивні і суб'єктивні фактори, які зумовлюють свою сукупною дією надзвичайну складність процесу формування професійноздатної особистості майбутнього фахівця. На нашу думку, найкоректнішим є таке визначення поняття *умови*, в основу якого покладено досягнення студентів як

кінцевий результат впливу умов. Сукупність заходів повинна становити комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють ефективному вирішенню цього завдання. Під комплексом розуміється сукупність явищ, дій і властивостей, що утворюють єдине ціле.

Результати аналізу наукової літератури, вивчення реального стану сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи із соціальними сиротами, врахування особливостей соціальних сиріт, а також змісту професійної діяльності фахівців забезпечили можливість запропонувати та обґрунтувати педагогічні умови, реалізація яких у навчально-виховному процесі сприятиме більш результативній підготовці. Вони є такі: 1. Корегування змісту дисциплін щодо професійно – педагогічної підготовки студентів на основі максимального урахування особливостей особистості сироти та роботи з нею в соціальному гуртожитку. 2. Залучення студентів до колективного обговорення проблем сирітства, складених на матеріалі реальних життєвих ситуацій шляхом проведення семінарів-практикумів з даної тематики. 3. Удосконалення практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, що передбачає включення соціального гуртожитку до баз проходження практики, залучення студентів до волонтерської діяльності із сиротами.

Реалізація першої педагогічної умови передбачає спрямування студентів на інтенсивне засвоєння взаємозв'язку рис характеру дітей-сиріт та особливих умов їх психічного розвитку. З цією метою необхідно розширити або удосконалити теми, що стосуються роботи із сиротами, з навчальних дисциплін «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Робота з групами ризику». У них повинно бути передбачено ознайомлення студентів із специфікою діяльності соціального гуртожитку як інноваційної форми забезпечення умов життєдіяльності та соціалізації сирітської молоді.

З метою удосконалення навчально-виховного процесу щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільним є проведення низки занять у формі семінару-практикуму. При цьому потрібно робити акцент на формах проведення заняття, що допоможе об'єднати знання всіх учасників.

Нами було розроблено семінар-практикум «Діяльність соціального педагога у соціальному гуртожитку», зміст якого включав:

Міні-лекції на тему: «Сирітство в Україні: проблеми та наслідки», «Соціальний гуртожиток - як заклад соціалізації сирітської молоді».

Практичні заняття, на яких розглядалися і розв'язувалися студентами проблемні ситуації, що можуть виникати у роботі із сирітською молоддю в соціальному гуртожитку.

Проведення тренінгових занять.

Під час проведення практикуму учасники актуалізують свої знання про особливості дітей-сиріт, обмінюються ними, засвоюють нові; замислюються

і змінюють вже сформовані установки; вчаться емпатувати, бути толерантними стосовно соціальних сиріт; з'ясовують негативні аспекти їх соціалізації. На основі отриманих знань студенти формують вміння прогнозувати й запобігати негативним поведінковим виявам з боку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки.

Залучення студентів до колективного обговорення проблем соціального сирітства, складених на матеріалі реальних життєвих ситуацій передбачає використання методу «круглого столу» та методу «мозкового штурму». У процесі колективної роботи відбувається обмін інформацією, засвоєння нових знань, а учасники вчаться переконувати, аналізувати, слухати, вести полеміку. Метод «круглого столу» краще використовувати на семінарських заняттях, під час навчальних дискусій та на навчальних зустрічах.

Доцільним є обговорення зі студентами таких проблем: «Ціна і цінність», «Особливе дитинство», «Алкоголізм – забути чи забутись?», «Сльози – копійки», «Буллінг у школі», «Дитяча проституція», «Сімейні традиції виховання», «Від «групи ризику» – до групи надії», «Наркотики – життя чи смерть?» «Євросирітство», «Без надії сподіватись», «Сирота: соціальний статус чи стиль життя?» тощо.

Особливо важливим в процесі підготовки студентів є також і використання комплексу вправ професійної спрямованості, потенціалу їхньої педагогічної практики і самостійної роботи. Це забезпечується єдністю різних форм навчання, взаємозв'язком лекційних, семінарських та лабораторно – практичних занять.

У процесі формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціальному гуртожитку, для підвищення мотивації навчання, стимулювання ініціативи й творчого мислення, формування комунікативних умінь застосовується ще один засіб – *рольова гра* [1]. У цій грі відповідно до її назви поставлено дві мети: одна – навчальна, інша – досягнення учасником переможного результату. Цей розподіл цілей полягає в тому, що гравець, спрямований до мети перемогти, намагається діяти різними способами, внаслідок яких досягається інша мета – виховна. При проектуванні навчальної гри спочатку виокремлюється та сфера знань, яку необхідно зрозуміти, вивчити, запам'ятати, а також конструється й оформлюється частина гри, яка передбачає досягнення перемоги, причому робиться це так, щоб мотивація вступу до гри була найвищою.

Вважаємо, що найбільший ефект у формуванні готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування надає метод тренінгу, що базується на розумінні особистості того, хто навчається, як активного учасника подій, що наближаються до реальних. У контексті нашого дослідження ми пропонуємо вико-

ристувати поняття «соціально-педагогічний тренінг» як форму спеціально організованого навчання і спілкування, дія якого заснована на активних методах групової роботи. Соціально-педагогічний тренінг поєднує у собі мистецтво аргументації, пошуку істини, знаходження шляхів розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні, прагнення до перманентної самоосвіти. Під час соціально-педагогічного тренінгу створюється неформальне, невимусшене спілкування, яке відкриває перед студентами безліч варіантів розвитку та розв'язання проблем, що постають перед ними. Крім того, з метою розвитку у студентів рефлексивного ставлення до роботи з соціальними сиротами в процесі практичної підготовки особливого значення потрібно надавати розвитку їх творчої активності. Для цього навчальну та наукову діяльність студентів потрібно здійснювати на основі ідей розвитку творчих здібностей, системи різноманітних форм самостійної та дослідницької роботи різнорівневого характеру, створення евристичного середовища.

Важливою умовою формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи з дітьми-сиротами є соціально-педагогічна практика. Призначення практики студентів полягає у підготовці до основних видів професійної діяльності, реалізації набутих знань, умінь, навичок та професійної адаптації, тобто входження у професію, усвідомлення соціальної ролі, професійного самовизначення, формування власної позиції, стійкої мотивації до активної соціально-педагогічної діяльності, інтеграції особистісних та професійних якостей. Передумовою успішного професійного становлення студентів є сформоване уявлення про майбутній об'єкт взаємодії (діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування), саме тому чим швидше спеціаліст-початківець буде відчувати умови і труднощі своєї професійної діяльності, тим легше відбуватиметься процес адаптації до майбутньої професії.

У ході нашого дослідження декілька студентів четвертого курсу були направлені на стажистську практику (тривалість 6 тижнів) до соціального гуртожитку с. Гайшин, Переяслав-Хмельницького району. За своїм змістом вона сприяла поглибленому вивченню роботи фахівця на основі засвоєння різних дисциплін з циклу спеціальної і практичної підготовки, формування умінь і навичок самостійно проектувати і здійснювати професійну діяльність соціального педагога щодо вирішення проблем осіб, які перебувають у закладі.

Висновки. Таким чином, педагогічні умови, впровадження яких у навчально-виховний процес зробить підготовку соціальних педагогів до роботи із сиротами більш успішною, мають забезпечити сформованість: гуманістичних цілей у майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності; гуманного ставлення до дітей-сиріт; вміння налагоджувати відносини; швидко реагувати на зміну ситуації та вміння обирати адекватні методи роботи, самостійно оцінювати умови соціуму і знаходити шляхи вирішення про-

блем і при цьому адекватно визначити свої дії; вміння легко переходити від однієї до іншої соціальної ролі; творчої спрямованості, схильності до пошуково-оригінальних форм роботи, до органічної взаємодії з людьми різних позицій; розвиненого творчого мислення, вміння об'єктивно оцінювати події, бажання до пошуків інноваційних соціальних технологій.

Подальше дослідження доцільно здійснювати у напрямку визначення змісту навчальних дисциплін нормативного і варіативного компоненту щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи із сиротами.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно- орієнтований підхід: когнітивно-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Закон України « Про охорону дитинства» № 2402 від 26.04.2001р. // Офіційний вісник України . – 2001. - №22. – 4 с.
3. Інструкція щодо надання соціальних послуг соціальним гуртожитком для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.
4. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт /Під ред. М.М.Коренєва, І. С. Лебець, Р. О. Моїсеєнко. – К, 2003. – 239 с.
5. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В.А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. - № 4. – С. 76-84
6. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352с.
7. Соціальний гуртожиток для дітей-сиріт – сходи́нка до самостійного життя / Департамент комунікацій влади та громадськості Секретаріату Кабінету Міністрів України // Урядовий портал. – 2007.
8. Типове положення про соціальний гуртожиток // Нормативно-правові акти та документи, розроблені на виконання Указу Президента від 11 липня 2005 р. №1068 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей». – К.,2005. – 10-12 с.
9. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2006. – 19с.

ФЕДОРОВА О.П.,

кандидат медичних наук,
доцент, кафедра сімейної медицини і
терапії, ФПО,
Запорізький державний
медичний університет,
м. Запоріжжя

СУЧАСНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ В ІНТЕРНАТУРІ ЗА ФАХОМ “ЗАГАЛЬНА ПРАКТИКА – СІМЕЙНА МЕДИЦИНА”

*У статті розглядають питання впровадження сучасних методи
підготовки лікарів-інтернів за фахом “загальна практика –
сімейна медицина” в умовах реформування вищої освіти та
інтеграції в європейських освітній простір. Показана система
опанування практичними навичками в період очного періоду
навчання в інтернатурі.*

Ключові слова: лікарі-інтерни, післядипломна освіта, практичні
навички.

*В статье рассмотрены вопросы внедрения современных
методов подготовки врачей-интернов по специальности “общая
практика – семейная медицина” в условиях реформирования
высшего образования и интеграции в европейское
образовательное пространство. Показана система освоения
практическими навыками в период очного периода обучения в
интернатуре.*

Ключевые слова: врачи-интерны, последипломное
образование, практические навыки.

*In the article the question of family medicine postgraduate education
is discussed in conditions of reformation and integration into
European educational society. It is shown the methods of practical
skills development in the period of full-time training period of intern-
ship.*

Key words: interns, postgraduate education, practical skills.

Підготовка якісних медичних кадрів є незаперечною першочерговою задачею для українського суспільства в умовах інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Входження України в європейський освітній простір – це закономірне явище, обумовлене реалізацією стратегічного курсу на інтеграцію до європейського політичного, економічного і правового простору. Одним з основних напрямків інтеграції визначено впровадження європейських норм та стандартів в освіті. Модернізація освіти в нашій країні необхідна для досягнення стратегічної мети розвитку науки та освіти [5]. Система освіти повинна забезпечувати підготовку самостійної, самодостатньої людини та висококваліфікованого спеціаліста. Реалізувати це можливо завдяки створенню гнучкої, індивідуальної, мобільної системи підготовки майбутніх спеціалістів, яка повинна ґрунтуватися на ідеї безперервного навчання упродовж всього життя. Цей процес включає не тільки приведення законодавчої та нормативно-правової бази національної вищої освіти у відповідність до світових та європейських вимог, упорядкування переліку медичних спеціальностей, а й перегляду змісту вищої освіти, забезпечення високої якості, запровадження сучасних технологій навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу та удосконалення професійної підготовки, забезпечення досягнення успіху у кар'єрі. Такий підхід надасть можливість підготувати фахівців, здатних забезпечити перехід до суспільства, що базується на новітніх телекомунікаційних технологіях та посилити міжнародну конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів.

Сучасні вчені, теоретики і практики, прагнуть розробити довгострокову програму структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов, наголошують на пріоритетності реалізації програми навчання людини впродовж усього життя з широким доступом до різноманітних освітніх і культуральних надбань різних країн та збереженням найкращих національних традицій. Вища медична освіта в Україні зараз характеризується динамікою поглиблення процесів удосконалення змісту, форм і методів навчання як на додипломному так і післядипломному етапі. Запроваджена ще на початку 2000 років етапна, ступенева підготовка фахівців, поява нових освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” та “магістр” надала широкі можливості для задоволення освітніх потреб особистостей [1]. Вона забезпечувала гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки майбутніх фахівців, зокрема, лікарів, можливість підвищення їхнього соціального захисту на ринку праці та інтеграцію у світове освітянське співтовариство.

Однак, час минає і виникли нові тенденції та спрямованості. У новому Законі про вищу освіту в Україні у розділі післядипломної освіти запропонована нова форма підготовки лікарів – резидентура (ст. 47) Виникла потреба у

резидентах. Що ж таке резидент? Згідно Webster's Medical Dictionary: "Резидент – це лікар, який закінчив медичну школу і інтернатуру і тепер отримує навчання в спеціалізованій області такій, як наприклад, хірургія, внутрішня медицина, патологія тощо. Отримання дозволу на практику у всіх медичних і хірургічних спеціальностях вимагає задовільного завершення програми резидентури". Є певна етапність у підготовці резидентів. У різних країнах вона має їх різну кількість. Наприклад, у Німеччині, Ізраїлі, Румунії існує одноетапна – після отримання диплому лікаря навчання продовжується в інтернатурі чи в резидентурі. У таких країнах, як Швеція та Великобританія – двоетапна – після отримання диплому лікаря навчання в інтернатурі, а потім в резидентурі чи на спеціалізації. Триетапна існує у США, Польщі, Франції: після отримання диплому лікаря навчання продовжується в інтернатурі, потім в резидентурі, а після неї – спеціалізація на вузьких спеціальностях [4]. В Україні розглядається триетапна підготовка лікарів на післядипломному періоді навчання. Однак, процеси реорганізації, реструктуризації і реформування, перебудови в галузі медичної освіти дуже складні і потребують часу і зміни навчальних планів. Тому зараз робиться наголос на підвищенні якості освіти, універсальності підготовки фахівця та його адаптованості до ринку праці.

В медичному вузі велика увага приділяється засвоєнню практичних навичок майбутніх спеціалістів упродовж всього періоду навчання, а найбільше – на післядипломному етапі. Весь період навчання на додипломному навчанні за фахом "загальна практика – сімейна медицина" майбутні лікарі готуються згідно "Наскрізної програми підготовки студентів медичних факультетів та лікарів-інтернів для оволодіння практичними навичками та методиками, необхідних для подальшої роботи на посадах лікарів "загальної практики – сімейної медицини" [3]. Метою створеної наскрізної програми є покращення засвоєння практичних навичок та практичних методик, що застосовуються у практичній діяльності лікаря загальної практики – сімейної медицини. Програмою передбачається проведення практичних занять на клінічних базах кафедри в поліклініках, у відділеннях сімейної медицини, навчально-практичних центрах первинної медико-санітарної допомоги, амбулаторіях сімейного лікаря та стаціонарах. Відомо, що майбутній сімейний лікар повинен опанувати практичними навичками понад 20 різних спеціальностей у межах необхідних компетенцій [6]. Однак, щоб ця робота була виконана якісно необхідно значно більше часу, ніж приділяється на практичних заняттях в період додипломного періоду навчання, тому значною мірою це завдання покладається на післядипломний етап.

Основною метою післядипломної підготовки лікаря-інтерна є формування професійної готовності до самостійного прийняття рішень. Для цього необхідні: певний рівень знань, який відповідає доказовій медицині, набір

навичок та вмінь за кваліфікаційною характеристикою спеціаліста. Згідно програми, в медичному університеті тривалість інтернатури за спеціальністю “загальна практика – сімейна медицина” складає два роки і включає в себе заочний та очний періоди. Заочна частина навчання проходить на базах стажування (лікарні, поліклініки, сімейні амбулаторії), очна частина – на клінічних кафедрах університету.

За Болонською декларацією зберігаються традиційні методи навчання: лекції, практичні та семінарські заняття, самостійна робота. Особлива увага приділяється індивідуальному контролю та індивідуальній роботі, яка дозволяє кожному засвоїти практичні навички та вміння, розкрити творчі здібності.

З огляду на акцент на практичну підготовку, в медичних вищих навчальних закладах в інтернатурі переглянуто розподіл тематики практичних та семінарських занять, відбулося зменшення кількості лекцій, збільшено години для практичної роботи, впроваджено різні види самостійної роботи.

Ми бажаємо поділитися досвідом з індивідуальної роботи з лікарями-інтернами на кафедрі сімейної медицини і терапії факультету післядипломної підготовки Запорізького державного медичного університету. Під час очного періоду навчається одночасно понад 30 осіб. Індивідуальна робота проводиться в декількох напрямках: організаційному, методичному, виховному.

Організація навчання в інтернатурі. Традиційно навчання лікарів-інтернів, як і студентів, здійснюється за груповим принципом. Хоча кількість осіб у групах невелика (5-7), але якщо в групі є сильні та слабкі інтерни – заняття проводиться на більш низькому рівні. Тому на початку року ми формуємо групи з урахуванням попередньої підготовки лікарів-інтернів, базового контролю за рівнями: високий, середній, низький. Кращі не повинні страждати через оточення посередніх, а останні не повинні бути обділені увагою через відмінників. На другому році проводиться переформування груп з урахуванням результатів проміжної атестації. Обговорення, дискусія в однорідній групі є більш результативними. На початку навчання, при складанні індивідуального плану проходження інтернатури, ми акцентуємо увагу на індивідуальне бажання щодо проходження того чи іншого розділу на базах стажування в залежності від інтересу лікаря-інтерна до певної вузької спеціальності.

Для лікарів-інтернів, які паралельно навчаються в магістратурі складається індивідуальний графік роботи та заліків за темами.

Методика навчання. Індивідуальна робота з кожним лікарем-інтерном спрямована, насамперед, на підвищення якості оволодіння практичними навичками та вміннями. Лікарі-інтерни самостійно курирують хворих, описують госпіталізованих, при цьому викладач перевіряє роботу кожного з вказівкою позитивних або негативних моментів в роботі щодо обстеження хворого, формулювання діагнозу та лікування. Велике значення надається вмінню

самостійно виконувати маніпуляції: проводити плевральну пункцію, лапароскопію, різні види ін'єкцій та ін. Викладач слідкує за тим, щоб кожний оволодів певним навиком в період очної інтернатури та закріпив його в період заочного навчання на базах стажування, надає можливість виконувати дію, страхує молодого фахівця. Кожному, хто навчається надається можливість проводити лабораторно-інструментальні дослідження: реєстрацію ЕКГ, робота з лабораторними експрес-тестами, участь в проведенні спірографії, ДМАТ, холтеровського моніторування ЕКГ, визначення сатурації кисню, рентгенологічному дослідженні, велоергометрії, ЕХОКС, тощо. Для навчання правильному трактуванню лабораторних та інструментальних досліджень у викладачів є набори результатів досліджень, на підставі яких кожний лікар-інтерн в спеціальному журналі записує трактування, а викладач робить відмітку про правильність висновків.

Для опанування практичними навичками в очний період навчання майбутні лікарі сімейної медицини працюють не тільки в умовах стаціонару, але й у поліклініці з лікарями інших спеціальностей (ЛОР, офтальмолог, гінеколог, невролог, хірург, травматолог, та ін.). Окрім того, для інтернів створено графік роботи у сімейній амбулаторії з сімейними лікарями, як у місті, так і в районі [2]. У сімейних амбулаторіях лікарі-інтерни працюють поряд з фахівцями, виконуючи всі маніпуляції, які притаманні сімейним лікарям: проводять прийом населення, виконують маніпуляції, призначають лікування, розробляють план профілактичних заходів індивідуально для кожного пацієнта.

У район виїзд проводиться організовано під безпосереднім керівництвом викладачів кафедри. У майбутніх спеціалістів є можливість засвоїти та оцінити реальну роботу сімейних лікарів залежно від місця розташування первинної ланки надання медичної допомоги населенню – у місті та у сільській місцевості, виявити які практичні навички їм необхідно відпрацювати більш ретельно, або які теоретичні знання необхідно удосконалити в першу чергу.

Згідно Наскрізної програми, надається перелік практичних навичок, якими повинен оволодіти в інтернатурі лікар-інтерн, ступінь оволодіння позначено схематично: “+” – ознайомлення (1-й рівень); “++” – це уміння застосовувати набуті знання та навички при курації хворих, виконувати певні маніпуляції (2-й рівень); “+++” – уміння вже самостійно застосовувати набуті знання та навички в обстеженні, діагностиці і лікуванні хворих (3-й рівень).

Реєстрація засвоєння практичної діяльності проводиться кожним в своєму щоденнику, де є розділи чисельної та якісної характеристики. Індивідуальний підхід передбачає розширення практичних дій, які непередбачені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці спеціаліста, розвинути його здібності у спеціальних рольових іграх та ситуаційних завданнях. Наприклад: оволодіння за програмою передбачає ознайомлення з навиком, а інтерн вміє

самостійно застосовувати набуті навички в обстеженні, діагностиці та лікуванні хворих.

Важливим питанням є оцінка якості опанування практичними навичками. Ми використовуємо рейтингову шкалу.

З цією метою на кафедрі для індивідуального підходу до оцінки знань та вмінь, відношення до роботи було розроблено рейтингову шкалу і згідно з нею проводиться атестація очного періоду навчання. Ця шкала складається з 3 груп показників: основні бали (сума середніх оцінок-балів за циклами з поправкою на коефіцієнт тривалості циклу, бали за комп'ютерну тестову програму за фахом, своєчасне оформлення документації, написання рефератів), додаткові бали (засвоєння методів дослідження, непозначених міткою “+++”, участь та виступи на наукових, патолого-анатомічних конференціях, клінічних розборах, створення комп'ютерних програм, відеофільмів). Зменшують рейтинг негативні бали (несвоєчасне оформлення документації, несвоєчасне отримання заліків з циклів, пропуски занять та лекцій з неповажної причини, відсутність на конференціях).

При підготовці методичних рекомендацій до занять ми більше уваги приділяємо формам і методам індивідуальної роботи.

Виховна робота також є важливою складовою частиною навчання в інтернатурі. Цей вид роботи передбачає розкриття потенційних можливостей та творчості у молодих спеціалістів. Це здійснюється наданням кожному можливості працювати та набувати нових практичних навичок за рахунок розширення та урізноманітнення видів самостійної роботи, зміні форми написання рефератів – створення комп'ютерних презентацій щодо питань за певним напрямком медичних спеціальностей. Значне місце в розкритті індивідуальних здібностей займає НДР, яка виконується в період заочного та очного навчання і передбачає аналіз результатів практичної діяльності закладів практичної ланки охорони здоров'я, аналіз наукової літератури за науковою тематикою кафедральної науково-дослідної роботи. Окрім того лікарі-інтерни самостійно проводять науково-дослідну роботу: проводять анкетування хворих з різними нозологіями різноманітними анкетами для визначення якості життя, ефективності лікування хворих, визначення комплайєнсності до лікування. Самостійно проводять аналіз результатів анкетування та роблять висновки. За результатами НДР майбутні фахівці виступають на наукових конференціях молодих вчених. Найбільш обдаровані лікарі-інтерни мають можливість після закінчення інтернатури за рекомендацією кафедри продовжити навчання у клінічній ординатурі або аспірантурі.

Така оцінка роботи лікарів-інтернів сприяє підвищенню зацікавленості у навчанні в інтернатурі, надає можливість проводити диференційований підхід

до оцінки їх роботи та, на майбутнє, підбирати кадри до навчання в резидентурі, аспірантурі.

Для виконання таких розділів, як самостійна, індивідуальна робота, необхідна достатня матеріально-технічна база. В медичних закладах це достатня кількість хворих, апаратури та приладів, лабораторій та лабораторних тестів, фантомів. Нажаль ці умови недостатні і тому не всі розділи програми можуть виконуватись в повному обсязі, що стає перешкодою для високотехнологічного навчання з залученням комп'ютерних технологій. Самостійна та індивідуальна робота в лікувальних закладах не обмежується годинами основного часу роботи, а потребує часу всієї доби.

Медицину порівнюють з мистецтвом, тому лікаря необхідно вчити як музиканта – індивідуально.

Список використаних джерел:

1. Барно Т.О. Принципи, форми і методи кредитно-модульної технології навчання // Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції “Питання впровадження кредитно-модульно-рейтингової системи у навчальний процес”. – Т. 1 – Горлівка, 2007. – С. 105-116.
2. Наказ Міністерства охорони здоров'я України № 1145 від 27.12.2013 “План заходів для поліпшення організації роботи баз стажування лікарів-інтернів”.
3. Наскрізна програма підготовки студентів медичних факультетів вищих медичних навчальних закладів IV рівнів акредитації та лікарів-інтернів для оволодіння практичними навичками та методиками, необхідних для подальшої роботи на посадах лікарів “загальної практики – сімейної медицини. – К., 2011. – 16 с.
4. Оптимізація підготовки кадрів для первинної медико-санітарної допомоги з урахуванням міжнародного досвіду // [Бабинець Л.С., Боровик І.О., Рябоконт С.С. та ін.] // Сімейна медицина. – 2013. № 6. – С. 10-13.
5. Шевченко Н.Є. Болонський процес та проблеми модернізації системи вищої освіти // Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції “Питання впровадження кредитно-модульно-рейтингової системи у навчальний процес”. Т. 1 – Горлівка, 2007. – С. 16-20.
6. Шекеда О.Г., Краснов В.В. Розроблення компетентнісної моделі лікаря загальної практики – сімейного лікаря // Сімейна медицина. – 2013. № 6. – С. 21-23.

ФОМЕНКО Т.М.,

викладач, кафедра іноземних мов,
Сумський національний аграрний
університет,
м. Суми

СТРУКТУРА І ЗМІСТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-АГРАРІЇВ

У статті з'ясовано структуру та розкрито зміст соціокультурної компетентності майбутнього фахівця; схарактеризовано її найважливіші компоненти. У структурі соціокультурної компетентності виокремлено такі компоненти як когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний, діяльнісно-поведінковий та особистісний. Також виокремлено головні елементи іншомовної культури як засобу формування соціокультурної компетентності.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, іншомовна культура, міжкультурне спілкування, соціалізація особистості, майбутні фахівці-аграрії.

В статье определена структура и раскрыто содержание социокультурной компетентности будущего специалиста; охарактеризованы ее важнейшие компоненты. В структуре социокультурной компетентности выделены такие компоненты как когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный, деятельностно-поведенческий и личностный. Также выделены основные элементы иноязычной культуры как способа формирования социокультурной компетентности.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, иноязычная культура, межкультурное общение, социализация личности, будущие специалисты-аграрии.

The research deals with the structure and content of sociocultural competence of future specialists. The components of sociocultural competence are characterized. Within the sociocultural competence structure the following components such as cognitive, motivational and value, communicative, activity-behavioral and personal are distinguished. The main elements of foreign language culture are also

brought into light.

Key words: *sociocultural competence, foreign language culture, intercultural communication, person's socialization, future agrarians.*

Постановка проблеми. Євроінтеграція України, стрімкий розвиток міжнародних зв'язків в економічній, науково-технічній, аграрній, освітній та інших сферах вимагають підготовки нового типу випускника ВНЗ. На сучасному етапі розвитку держава потребує компетентних, мобільних та конкурентоспроможних фахівців, щоб ефективно функціонувати у полікультурному просторі, використовуючи рідну та іноземну мови як засіб комунікації з представниками різних культур та народів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі ґрунтується на компетентнісному підході, що передбачає оволодіння студентами ключовими компетентностями, до складу яких входять вміння застосовувати знання у життєвих ситуаціях, особистісний розвиток, здатність адаптуватись тощо.

Спираючись на дослідження компетентностей, проаналізованих вченим Е.Ф.Зеєром [4], до ключових (базових), тобто надпредметних, міждисциплінарних, багатофункціональних компетентностей ми відносимо соціокультурну компетентність. Особистісний розвиток людини, готової до міжкультурного спілкування, до успішної участі в діалозі культур, не можливий без соціокультурних знань, умінь та навичок.

Актуальність проблеми формування соціокультурної компетентності у студентів-аграріїв зумовлена сучасними вимогами ринку праці аграрного сектору до майбутніх фахівців, які повинні володіти не лише необхідними знаннями, вміннями та навичками для здійснення професійної діяльності з розвитку та вдосконалення сільськогосподарської промисловості, але й бути здатними до збереження і примноження культурних, етичних і наукових цінностей суспільства, до прояву активної громадянської позиції; вміти вести конструктивний діалог із представниками інших культур – носіями інших цінностей та іншого світосприйняття.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Питання формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців розглядають Н.Г.Білоцерківська (майбутні вчителі) [1], О.А.Жежера (курсанти вищих військових навчальних закладів) [2], І.А.Закір'янова (майбутні вчителі) [3], О.В.Квасник (майбутні фахівці інженерно-технічного напрямку) [5], І.М. Кушнір (іноземні студенти-нефілологи) [6], В.П.Сулейманова (студенти багатонаціонального регіону) [12], І.В.Углікова (студенти університету класичного типу) [13], С.О.Шехавцова (майбутні вчителі) [15] та інші.

Окремі аспекти підготовки студентів аграрних ВНЗ висвітлені в дослідженнях І.В.Ляшенко (формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації

міжнародних фахових програм) [7], Ю.О.Ніколаєнко (підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі) [9] та ін.

Проте питання формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв, її структура та зміст не були до цього часу предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити структуру та зміст соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових досліджень та публікацій свідчить про те, що явище соціокультурної компетентності було в центрі уваги багатьох науковців. Але наразі існують різні підходи до визначення поняття соціокультурної компетентності, яка трактується дослідниками як:

- складова соціально-професійної компетентності майбутнього спеціаліста, яка визначає ціннісні орієнтації індивіда [2];
- інтегративна особистісно-професійна якість, що забезпечує ефективну взаємодію з оточуючими, спрямовану на створення умов для успішного входження в полікультурний соціум [5, с.112];
- комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості студентів [6];
- готовність партнерів з комунікації до ведення діалогу на основі знання рідної культури та культури партнера [11, с.129];
- здатність особистості до самовизначення та знаходження змістовних компромісів в умовах міжкультурного діалогу [13, с.110].

У нашому розумінні соціокультурна компетентність майбутнього фахівця – це якісна характеристика особистості, що формується на основі сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій; здатність та готовність до міжкультурного спілкування з носіями інших мов та культур.

Зазначимо, що поняття соціокультурної компетентності більшістю дослідниками асоціюється з якісною характеристикою особистості фахівця. Автори підкреслюють важливість таких якостей особистості в структурі соціокультурної компетентності як емпатія, толерантність, тактовність, здатність до рефлексії [1, с.8]; відкритість та терпимість [11, с.135] тощо. Соціокультурну компетентність також пов'язують із розвитком особистості, самореалізацією її в суспільстві [3, с.9].

Важливим для соціокультурної компетентності є професійне спілкування в іншомовному середовищі. Дослідниця Ю.О.Ніколаєнко розробила модель підготовки студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі, особливість якої зумовлена комунікативною спря-

мованістю кожного елементу та використанням модульної інтерактивної технології. Слід підкреслити, що формування зазначеної готовності ґрунтується на принципах, що відображають специфіку професійної взаємодії в іншомовному середовищі. Можна виокремити такі принципи:

- принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів (процес підготовки має бути організований як моделювання комунікативних ситуацій, які максимально наближені до реального професійного спілкування аграріїв);
- принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами, який передбачає отримання знань зі своєї майбутньої спеціальності та оволодіння вміннями і навичками іншомовного спілкування для здійснення майбутньої професійної діяльності;
- принцип культурологічності, який передбачає не лише ознайомлення із іншомовною культурою (оволодіння соціокультурними знаннями), але й через відповідну систему вправ – формування умінь і навичок стандартизованої комунікативної поведінки, яка є характерною для професійної взаємодії в тих країнах, мова яких вивчається [9, с.97 – 99].

У зв'язку з інтеграцією системи вищої освіти України в європейський та світовий освітній та науковий простір, стає актуальною академічна мобільність студентів аграрних ВНЗ, яка надає їм можливість отримати сучасні знання у вищих навчальних закладах США, Канади, Австралії, Данії, Швеції, Норвегії, Німеччини, Польщі та ін. Практичні вміння та навички соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців-аграріїв можуть бути сформовані під час проходження практики чи стажування на провідних світових сільськогосподарських підприємствах та фермах.

Проходження закордонної практики та стажування сприяють:

- закріпленню теоретичних знань студентів та вивченню практичного досвіду ведення сільського господарства в країнах з розвиненим аграрним сектором економіки;
- отриманню досвіду роботи із передовими технологіями;
- вдосконаленню рівня володіння іноземною мовою, покращенню комунікативних навичок;
- знайомству з іншомовною культурою;
- розширенню світогляду.

Як зазначає дослідниця І.В.Ляшенко, важливою педагогічною умовою формування готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародної діяльності є розвиток соціокультурних знань і вмінь. На її думку, студенти, які беруть участь в інтеграційних процесах, повинні мати не лише мовну підготовку, але й володіти знаннями культури інших країн, зокрема суспільними нормами,

достатніми соціокультурними фоновими знаннями, вміти пристосовуватися до нового середовища тощо.

Для покращення психологічної адаптації в іншомовному середовищі дослідниця пропонує в процесі підготовки студентів-аграріїв застосовувати різні види соціопсихологічних тренінгів особистісного зростання: аутотренінг, тренінг ділового спілкування, тренінг-діалог тощо. Розвиток у студентів-аграріїв якостей, що сприяють позитивному вирішенню конфліктних ситуацій, навичок співпраці, поваги до інших та емпатії, допоможе у майбутньому бути конкурентоспроможними учасниками міжнародних фахових програм [7].

На наш погляд, в основі явища соціокультурної компетентності, як і в основі розвитку особистості, лежать два взаємопов'язані та взаємозумовлені аспекти – соціальний та культурний.

Проаналізуємо їх детальніше. Соціальний (від лат. *socialis* – товариський, громадський) зумовлений контактами індивіду із соціумом та впливом навколишнього середовища на загальний розвиток людини; базується на знаннях конкретних соціальних умов спілкування, оволодіння якими забезпечує успішну комунікацію із представниками інших країн, дозволяє впевнено почуватися в іншомовному соціокультурному середовищі. У соціальній педагогіці термін «соціалізація» визначається як формування соціальної ролі особистості в умовах набуття досвіду соціальної взаємодії та засвоєння соціальних цінностей.

Цінності посідають важливе місце в загальній структурі особистості, оскільки сприяють визначенню її життєвих пріоритетів, що, в свою чергу, впливає на соціальні уявлення та соціальну поведінку особистості. Від рівня засвоєння та оволодіння ціннісними орієнтаціями залежить якість професійної підготовки майбутніх фахівців.

Привертають увагу професійні та особистісні цінності майбутніх фахівців аграрної галузі, які в своїй роботі окреслила О.В.Полозенко: цінності професійної самореалізації, самопізнання та самоствердження; цінність позитивного ставлення до оточення; цінність морально-етичних принципів. Дослідниця наголошує на тому, що цінності визначають змістовий бік спрямованості особистості й є підґрунтям її ставлення до навколишнього середовища, до інших людей, до самої себе і слугують основою її світогляду та ядром життєвої активності, що визначає концепцію життя людини [10, с.210 – 211].

Важливим аспектом соціалізації особистості вважається процес набуття нею професійно значущих якостей. Відповідно до професіограми, фахівці-аграрії є представниками професій типу «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина». Однак останнім часом спостерігається відхід від традиційної належності професій аграрної сфери «людина – природа» у зв'язку з тим, що спрямованість діяльності багатьох фахівців аграрного сек-

тора змінюється, частково наближаючись до динамічної системи «людина – людина».

Таким чином, з-поміж професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності та розвитку особистості аграрія, можна виокремити спільні ознаки: мобільність, здатність приймати адекватні рішення, витривалість, спостережливість, емпатія та толерантність, здатність пристосовуватись до нових умов.

Інший аспект соціокультурної компетентності – культурний – передбачає систему уявлень про національні традиції, звичаї та культурні цінності носіїв мови. Засвоєння культурних цінностей є важливою умовою соціалізації особистості, входження індивіду в соціальне середовище та формування людини як соціальної особистості.

Особливе значення має іншомовна культура. Сучасна концепція іншомовної культури ґрунтується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Серед компонентів іншомовної культури виокремлюють такі елементи:

- традиції, звичаї, обряди;
- традиційно-побутову культуру;
- повсякденну поведінку (звички представників певної культури, зведені в норми поведінки);
- «національні картини світу», які відображають специфіку сприйняття оточуючого світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури;
- художню культуру, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу.

Визначаючи іншомовну культуру як невід’ємний компонент змісту навчання, Р.П. Мільруд стверджує, що оволодіння іншомовною культурою передбачає не тільки засвоєння культурологічних знань, але й формування здатності та готовності до розуміння ментальності носіїв іноземної мови, а також національних особливостей [8, с.17].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що соціокультурну компетентність доцільно розглядати як важливий фактор соціалізації та інкультурації (пізнання та засвоєння іншомовної культури), які забезпечують адекватну соціокультурну поведінку та сприяють взаєморозумінню між представниками різних культур в умовах полікультурної комунікації.

Аналізуючи структуру соціокультурної компетентності як складного багатоаспектного утворення, дослідники виокремлюють такі компоненти:

- когнітивний / гносеологічний (Н.Г.Білоцерківська, О.А.Жежера, О.В.Квасник, І.М.Кушнір, В.П.Сулейманова, І.В.Углікова) – передбачає наявність соціокультурних знань;

- ціннісний / аксіологічний (О.А.Жежера, І.М.Кушнір, В.П.Сулейманова, І.В.Углікова) – характеризується розвитком морально-етичних та емоційно-ціннісних проявів особистості;
- діяльнісний (Н.Г.Білоцерківська, О.В.Квасник, І.М.Кушнір, В.П.Сулейманова, І.В.Углікова) – передбачає формування соціокультурних вмінь та навичок щодо адекватної поведінки в полікультурному суспільстві;
- особистісний (Н.Г.Білоцерківська, О.В.Квасник) – проявляється у формуванні особистісно-професійних і соціокультурних якостей та здібностей фахівця, необхідних для успішної реалізації в системі соціокультурних взаємодій.

Важливим компонентом, на думку І.В.Углікової, слід вважати ціннісно-орієнтаційний, оскільки розвиток, тобто зміни особистості, охоплюють не стільки сукупність знань, а ціннісні орієнтації, до складу яких дослідниця відносить такі групи цінностей: соціальної взаємодії, самореалізації, загальнолюдські. Наявність певної системи цінностей особистості – необхідна психологічна умова для формування особистісного та професійного самовизначення [14].

І.А. Закір'янова розглядає структуру соціокультурної компетентності в єдності двох її складових: внутрішньої та зовнішньої. Під внутрішнім компонентом автор розуміє зрілість особистості, її готовність до прояву соціокультурної компетентності, тобто здатність робити адекватний вибір, будувати стосунки з партнерами по взаємодії. Зовнішній, або інструментально-операційний компонент, на думку вченої, передбачає навички організації такої діяльності та спілкування, в яких здійснюється дієва реалізація внутрішньоособистісної готовності [3, с.10].

Інші дослідники вбачають структуру соціокультурної компетентності у сукупності компетенцій (О.П.Садохін, С.О.Шехавцова та ін.). Як зазначає О.П.Садохін, важливим компонентом є міжкультурна компетенція, яка передбачає наявність знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення взаєморозуміння та успішної міжкультурної комунікації [11, с.126].

У нашому дослідженні ми розглядаємо соціокультурну компетентність у єдності когнітивного, мотиваційно-ціннісного, комунікативного, діяльно-поведінкового та особистісного компонентів.

Когнітивний компонент містить комплекс знань про культурно-історичну спадщину рідної країни та пізнання цінностей культури іншомовної країни; знання про соціальні норми та певні стереотипи поведінки носіїв мови; знання про особливості національного менталітету; засоби застосування цих знань на основі актуалізації.

Мотиваційно-ціннісний компонент – мотиви, які спонукають людину до

організації діяльності; мотивація до взаємодії; переконання та принципи, якими особистість оперує в процесі спілкування та в поведінці; ціннісні орієнтації; здатність до саморозвитку, культурне самовизначення; готовність до прояву власної ідентичності.

Комунікативний компонент передбачає наявність знань, вмінь та навичок щодо правил міжкультурного спілкування: знання іноземного мовленнєвого етикету; вміння дотримуватись правил ввічливої мовленнєвої поведінки; здатність адекватно застосовувати вербальні та невербальні засоби в процесі спілкування; здатність переконувати свого співрозмовника та відстоювати власний погляд.

Діяльнісно-поведінковий компонент характеризується направленістю на розвиток соціокультурних вмінь та навичок: оволодіння технологією пошуку, аналізу, узагальнення та застосування соціокультурної інформації на практиці; вміння виокремлювати загальне та специфічне в культурі рідної країни та країни носія мови; вміння виокремлювати культурні цінності через спостереження за носіями інших культур і взаємодію з ними; самостійність та творча активність у соціокультурній діяльності; вміння будувати свою поведінку відповідно до мовленнєвих та немовленнєвих норм; здатність до співпраці та соціальної взаємодії із представниками інших мов та культур; досвід спілкування у полікультурному суспільстві. Ми поділяємо позицію О.А.Жежери про те, що успіх розвитку компетентності залежить від мотивованої, цілеспрямованої, скоординованої діяльності [2].

Особистісний компонент передбачає формування соціокультурних та професійно значущих якостей та здібностей особистості (мобільність, здатність приймати адекватні рішення, витривалість, спостережливість, емпатія та толерантність, здатність пристосовуватись до нових умов).

Таким чином, сформована соціокультурна компетентність у майбутнього фахівця-аграрія передбачає засвоєння особистістю системи національних та загальнокультурних цінностей, толерантне ставлення до культурних цінностей інших народів, прояв поваги до культурних надбань рідної країни, позитивне ставлення до партнерів із комунікації, а також усвідомлення своєї національної значущості.

Висновки. Отже, щоб ефективно функціонувати в полікультурному просторі та бути конкурентоспроможними на ринку праці, майбутні фахівці-аграрії повинні володіти не лише знаннями, вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності з розвитку та вдосконалення аграрної галузі, але й бути здатними до соціокультурної комунікації; вміти вести діалог з представниками інших культур – носіями інших цінностей та іншого світосприйняття; бути толерантними до інших народів; мати здатність до саморозвитку та культурного самовизначення.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні моделі формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців-аграріїв.

Список використаних джерел:

1. Білоцерківська Н.Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Білоцерківська. – Х., 2009. – 20 с.
2. Жежера Е.А. Социокультурная компетентность будущего специалиста: от сущности к технологии формирования [Электронный ресурс] / Е.А.Жежера // – Режим доступа: www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf.
3. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.А. Закір'янова. – К., 2006. – 22 с.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф.Зеер // Образование и наука. – 2005. – №3. – С.27 – 40.
5. Квасник О.В. Теоретичні засади формування соціокультурної компетентності у студентів ВТНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / О.В.Квасник // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л.Товажнянського, О.Г.Романовського – Х.: НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31). – Ч.2. – С.107 – 114.
6. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» І.М.Кушнір. – Херсон, 2012. – 23 с.
7. Ляшенко І.В. Апробація психологічного компонента спеціального курсу підготовки майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм [Електронний ресурс] / І.В. Ляшенко // Народна освіта. – 2009. – Вип. 1(7). – Режим доступу до журн.: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/3lyashenko.htm.
8. Мильруд Р. П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – №4. – С. 17–22.
9. Ніколаєнко Ю.О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.О. Ніколаєнко. – Полтава, 2009. – 260 с.
10. Полозенко О.В. Психологічна підготовка майбутніх фахівців аграрної

галузі на засадах професіографічного й аксіологічного підходів / О.В.Полозенко // Наукові записки НДУ ім.М.Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – №1. – С.207 – 212.

11. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – №1. – С. 125–139.

12. Сулейманова П.В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов [Электронный ресурс] / П.В.Сулейманова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6. – Режим доступа: www.science-education.ru/113-11137.

13. Угликова И.В. Социокультурная компетентность как ключевая компетентность выпускника классического университета / И.В.Угликова, Е.И.Снопкова // Романовские чтения – 7: сборник статей Международной научной конференции, Могилев, 26 ноября 2010 г. / МГУ им.А.А.Кулешова; под общ. ред. А.А.Воробьева. – Могилев, 2011. – С.110 – 111.

14. Угликова И.В. Ценностно-ориентационный компонент социокультурной компетентности студентов / И.В.Угликова // Личность – Слово – Социум: Материалы 8-ой Международной научно-практической конференции, Минск, 28 – 29 апреля 2008 г.: в 2 ч. / Ин-т современных знаний им.А.М.Широкова.– Минск, 2008. – Ч.1. – С.62 – 65.

15. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у позанавчальній діяльності університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.О.Шехавцова. – Луганськ, 2009. – 20 с.

ЦИГАНОК О.О.,
старший викладач,
кафедра української літератури,
українознавства та методик їх
навчання, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

**ПОЗААУДИТОРНА ПІДГОТОВКА
СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО УКРАЇНОЗНАВЧОЇ РОБОТИ
НА БАЗІ УМАНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ**

У статті висвітлено роботу з позааудиторної підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи, яка здійснюється в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Описано систему позааудиторної роботи, яка має чотири складових: самостійна навчальна робота студентів; діяльність з самоврядування студентського колективу; культурно-дозвілєва діяльність за інтересами; підвищення професійної майстерності. Автор аналізує роботу створених при кафедрі української літератури, українознавства та методик їх навчання наукових гуртків, об'єднань, проблемних груп, майстер-класів тощо.

Ключові слова: підготовка, позааудиторна робота, українознавча робота, вчитель-філолог, студент-філолог

Внеаудиторная подготовка студентов-филологов к украиноведческой работе на базе Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины. В статье освещена работа, касающаяся с внеаудиторной подготовки студентов-филологов к украиноведческой работе, которая осуществляется в Уманском государственном педагогическом университете имени Павла Тычины. Описана система внеаудиторной работы, имеющая четыре составляющих: самостоятельная учебная работа студентов; деятельность по самоуправлению студенческого коллектива; культурно-

досуговая деятельность по интересам; повышение профессионального мастерства. Автор анализирует работу созданных при кафедре украинской литературы, украиноведения и методик их обучения научных кружков, объединений, проблемных групп, мастер-классов и т.д..

The article highlights extracurricular preparation work of students-philologists for Ukrainoznavstvo work that conducted in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The system of extracurricular preparation work is described. It has four components: individual academic work of students; student self-government activities; cultural and recreational activities based on interests; professional development. The author analyzes the work of science clubs, associations, problem groups, workshops that were created at the chair of Ukrainian literature, Ukrainoznavstvo and methods of their teaching.

Key words: *training, extracurricular work, Ukrainoznavstvo work, teacher-philologist, student- philologist.*

Глобалізаційні процеси та зміни, що під їхнім впливом відбуваються в суспільстві, ставлять нові вимоги перед освітою, оскільки її роль у становленні особистості. Як зазначається у «Білій книзі національної освіти України»: «наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта, яка олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі» [1, с. 15].

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини значну увагу приділяють позааудиторній роботі з українознавства.

Варто зазначити, до сьогодні в науковців немає єдиної думки щодо визначення поняття «позааудиторна діяльність». Частина науковців (Р. Абдулов, В. Бондар, С. Вітвицька, І. Карпова, О. Медведєва, В. Неграш, Г. Овчаренко, А. Рижанова, О. Севаст'янова, Н. Сердюк, І. Соколова, М. Соловей) вважає позааудиторну діяльність основною складовою або підсистемою виховної системи навчального закладу. Інші (О. Гаврилюк, М. Донченко, В. Коваль, О. Максимець, Л. Петриченко, Л. Смеречак) стверджують, що позааудиторна діяльність є цілісним, загальнопедагогічним процесом і охоплює всю освітньо-виховну діяльність.

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка подається наступне визначення позааудиторної роботи: «це спеціально організовані і цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів,

метою яких є поглиблення і розширення знань, одержаних в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок» [4, с. 167].

В. Коваль визначає позааудиторну діяльність студентів як «частину часу, відведену життєдіяльності поза межами аудиторії», ця робота є «необхідною складовою навчально-виховного процесу, протягом якої студент самостійно займається виконанням навчальних завдань, творчих робіт професійного характеру, а також професійною самоосвітою та самовдосконаленням» [2].

Виховний потенціал позааудиторної роботи студентів у своїх працях розглядали І. Бех, С. Гессен, О. Глузман, С. Гончаренко, М. Євтух, І. Зязюн, Б. Коротяєв, І. Підкасистий, В. Сухомлинський, Г. Шевченко, М. Ярмаченко.

Системі позааудиторної виховної роботи приділяли увагу Г. Андрєєва, О. Винославський, Н. Волкова, Л. Кондрашова, Т. Куриленко, Л. Марисова, О. Олексюк, Н. Опалко, А. Ржевська.

В основі позааудиторної роботи – зацікавленість і добровільна участь молоді, при цьому мають враховуватися індивідуальні інтереси, вподобання, творчі здібності та нахили студентів. Важливо, що ця робота є логічним продовженням аудиторних занять і проходить паралельно з ними.

Організована належним чином вона, не тільки допоможе студентам у навчанні, а й сприятиме розвитку ініціативи, розумовому, естетичному та фізичному вихованню, спрямує їхню активність на корисну діяльність.

Система позааудиторної роботи у вищому навчальному закладі має чотири складових:

а) самостійна навчальна робота студентів – підготовка до аудиторних занять, виконання індивідуально-дослідних завдань, написання курсових та кваліфікаційних робіт;

б) діяльність з самоврядування студентського колективу – готує молодих людей до вирішення різноманітних проблем, що виникають у процесі життєдіяльності студентства;

в) культурно-дозвіллева діяльність за інтересами – одна з основних складових позааудиторної роботи, оскільки зумовлює реалізацію культурно-дозвіллевих потреб молоді, шляхом залучення їх до відповідної діяльності: участь в літературному об'єднанні імені М. Бажана, студентському науковому фольклорному товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського, «Театрі Слова», народному аматорському колективі «Софія», «Студії українського народного танцю», майстер-класі «Український рушник», гуртках та проблемних групах «Українська народна іграшка Східного Поділля», конкурсах (регіональний конкурс наукових робіт з українознавства та конкурс читців-декламаторів поезії Тараса Шевченка), концертах, змаганнях тощо.

д) підвищення професійної майстерності – цілеспрямоване удосконален-

ня професійних умінь (участь у студентських наукових конференціях, круглих столах, засіданнях наукового фольклорного товариства імені Хрисанфа Ящуржинського).

У процесі підготовки студентів до українознавчої роботи, згідно з поставленими завданнями, було визначено основні напрями діяльності лабораторії «Етнологія Черкаського краю»: філологічний, українознавчий, науково-дослідницький.

У концептуальних положеннях «Основ національного виховання» висловлюється думка про те, що «чим глибше проникнення молоді в скарбницю матеріальної і духовної культури Батьківщини, вітчизняної історії і осмислення нею найвищих досягнень своєї нації, тим глибші патріотичні почуття, стійкіші громадянські пориви» [3, с. 134].

З цією метою була започаткована робота студентського наукового фольклорного товариства імені Хрисанфа Ящуржинського.

Провідна мета товариства полягає у збереженні фольклорної та етнографічної пам'яті історичної Уманщини на основі осмислення наукового доробку вчених минулих років (XIX–XX ст.) та передачі надбань минулого наступним поколінням.

Студенти здійснюють пошукову роботу згідно з тематикою наукових досліджень лабораторії «Етнологія Черкаського краю», розробленою співробітниками лабораторії, викладачами кафедри української літератури й українознавства. Студенти під їх керівництвом досліджують історію сіл, прозовий та поетичний фольклор, народні промисли, види декоративно-прикладного мистецтва, календарну та родинну обрядовість історичної Уманщини.

Науково-дослідна діяльність товариства спланована таким чином, що студенти I курсу обирають за своїми уподобаннями теми досліджень, над якими працюють упродовж усіх років навчання в університеті під керівництвом професора Н. Сивачук, доцентів В. Гончарук, Л. Йовенко, Н. Мамчур, В. Семенчук, І. Терешко, старших викладачів І. Снігур, О. Циганок, викладачів О. Денисюк, О. Санівського, В. Яремчука.

Разом зі співробітниками лабораторії студенти представляють результати науково-дослідної роботи на виїзних засіданнях і наукових семінарах у загальноосвітніх школах на території історичної Уманщини, захисті фольклорних та етнографічних практик.

Захист фольклорної та етнографічної практик проходить у декілька етапів:

I – перевірка керівником практики поданих студентами матеріалів та рекомендація їх до захисту.

II – безпосередньо захист, на якому студенти розповідають історію дослідженого населеного пункту, звітують про зібрані фольклорні та етнографічні матеріали. Звітна конференція – відкритий захід, на який запрошуються студен-

ти факультету української філології, викладачі, працівники районного відділу освіти та культури, вчителі української мови та літератури міських та сільських шкіл, провідні вчені фольклористи, етнографи, краєзнавці, історики, археологи України. Упродовж 1998–2014 р. р. гостями конференції були (Г. Горинь, Є. Сявакко, С. Павлюк, М. Дмитренко, В. Скуратівський, народний академік Чувашії, член Міжнародного співтовариства письменницьких спілок Едісон Патмар, відомі краєзнавці О. Діденко, В. Мицик, учителі м. Яворова Н. Жовнір-Івась, С. Жовнір-Коструба, член спілки письменників України, поет, письменник, мандрівник, краєзнавець, художник, мистецтвознавець Н. Кочережко, археолог Ю. Шилов, директор Музею Трипілля в с. Легедзині В. Чабанюк, майстриня народної іграшки, учитель Легедзинської загальноосвітньої школи I-III ступенів Тальнівського району О. Собкович, майстрині-писанкарі Світлана Бас та Галина Поліщук (сmt. Маньківка), берегиня народної творчості, жителька села Бачкурине Монастирищенського району Марія Шандра).

Викладачі та науковці відзначають найкращі виступи та рекомендують до друку у студентському збірнику наукових праць «Ятрань». Упродовж 2005–2014 р. р. було видруковано 10 випусків.

За найзмістовніший виступ студент отримує винагороду та нагороджується перехідним почесним горнятком з портретом Г. Танцюри з написом «Кращому фольклористу».

III етап – концерт, на якому студенти виконують фольклорні твори, записані під час практики, демонструють уривки календарної та родинної обрядовості. За найкращий виступ студент нагороджується перехідним призом – «Горнятком Енея», а також грошовою премією, інші – отримують дипломи та цінні подарунки.

В аудиторії, де проходить звіт-конференція та у фойє студенти кожної групи готують виставку, експонати – знайдені під час практики речі побуту, рушники, сорочки, керамічні та дерев'яні вироби, сільськогосподарський реманент, народні дитячі іграшки тощо.

Обов'язково до звітної конференції студенти готують статті у районній та міській пресі, на радіо та телебаченні про хід та результати практик.

Студенти – члени наукового фольклорного товариства імені Хрисанфа Ящуржинського беруть активну участь в організації та проведенні масових заходів українознавчого спрямування, з метою пропагування та популяризації українських народних традицій, обрядів, фольклору тощо.

Логічним продовженням такої роботи є підготовка та написання студентами, які навчаються на спеціальності «Українська мова і література» зі спеціалізацією «Українознавство» (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» та «спеціаліст») та спеціальності «Українознавство***» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») кваліфікаційних робіт.

Представлені роботи засвідчують уміння студентів та магістрантів аналізувати наукову фахову, монографічну, періодичну літературу, працювати з архівними матеріалами, результатами польових досліджень, узагальнювати теоретичні та емпіричні дані, використовувати значний арсенал методів наукового дослідження та на основі отриманих результатів робити аргументовані висновки. У дослідженнях відображають реальний стан етнографічної науки та фольклористичних досліджень в Україні, висвітлюються перспективи розвитку національної духовної культури.

Підготовці студентів до українознавчої діяльності сприяла їхня робота в гуртку «Українська народна іграшка Східного Поділля». На заняттях якого студенти оволодівають знаннями про ляльковий вертеп та вчать виготовляти вертепні ляльки власноруч. Вистави таких лялькових вертепів були довгоочікуваною і найбажанішою частиною родинного святкування Різдва Христового.

Виготовлення студентом іграшки власноруч сприяє розвитку трудових умінь і навичок, художньо-естетичних смаків, формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

У 2010 р. співробітниками науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» було започатковано проведення регіонального конкурсу наукових робіт з українознавства. У ньому беруть участь учні загальноосвітніх навчальних закладів м. Умані, Уманського та прилеглих районів.

На базі науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» з ініціативи завкафедрою української літератури та українознавства проф. Н. Сивачук у 1999 році створено народний аматорський колектив «Софія», у його складі – студенти мистецько-педагогічного (спеціалізація – українознавство) та філологічного факультетів. Колектив очолює доцент кафедри української літератури та українознавства заслужений працівник культури України Семенчук Василь Васильович.

Колектив веде активну концертну діяльність, є лауреатом обласних та Всеукраїнських фестивалів, пропагує українську народну пісенну культуру. Виступи колективу користуються заслуженим успіхом і популярністю.

Основу репертуару становлять українські народні пісні в близькоавтентичному виконанні (фольклорно-репродуктивний спів) та в обробках, переважно їх більшість записано на Уманщині під час фольклорно-етнографічних експедицій та твори українських композиторів. Для колективу характерні чистота і злагодженість звучання, висока виконавська культура і художній смак.

2008 р. під керівництвом кандидата педагогічних наук, доцента І. Терешко почала роботу театр-студія «Вервечка». Мета діяльності колективу – вивчення і відтворення на сцені і в житті автентичних українських танців,

народних обрядів родинного та календарного циклів, які записують викладачі та студенти факультету української філології під час фольклорних та етнографічних практик в селах історичної Уманщини.

У репертуарі театру-студії близько 20 танців: дитячі хороводні ігри Уманщини – «Мак», «Подоланочка», «Воротар», «Кривий танець», «А ми просо сіяли», «Жучок», «Шум»; хороводи – «Вербовая дощечка», «А вже весна»; побутові танці – «Коробочка», «Карапет», «Краков'як», «Уманська полька», «Ойра», «Кужіль», «Уманський вальс», «Метелиця»; сюжетні танці – «Надя», «Жіночі вибрики», хореографічна картинка «Якось в Умані».

А також українські народні обрядові пісні, фрагменти обрядів «Весілля», «Стрітіння», «Колодія», свят «Івана Купала», «Калити», «Коляди», розваги української молоді «Вечорниці» та «Вулиця», жінок – «Годенки», відтворення традиційного уманського ярмарку та інші.

Колектив є неодноразовим учасником університетських, міських, районних, обласних, Всеукраїнських свят, фестивалів, концертів. У 2011 р. (12 травня) виступав в Національному центрі народної культури «Музей Івана Гончара».

Діяльність науково-методичної лабораторії «Театр Слова» виконання пошуково-дослідницьких, творчих завдань, у процесі вирішення проблем студенти вчаться планувати, здійснювати, моделювати, коректувати, та прогнозувати власну діяльність, застосовувати набуті уміння в різних життєвих та навчальних ситуаціях.

Студенти-члени наукової лабораторії беруть участь у студентських конференціях, прес-конференціях, Інтернет-конференціях, конкурсах, громадсько-політичних заходах, у підготовці та реалізації сценаріїв, проведенні концертів, літературних вечорів, українознавчих, мовознавчих та літературних свят.

На базі лабораторії започаткована діяльність творчих студій «Театр одного актора», роботою керує канд. пед. наук, професор, зав. кафедри української літератури та українознавства Н. Сивачук, майстер-клас «Театр Слова», керівник – старший викладач кафедри української літератури та українознавства І. Снігур, «Фольклорний театр», керівники – старший викладач кафедри української літератури та українознавства О. Циганок і викладач О. Санівський.

У 2011 р. створено гурток «Фольклорний театр». Поштовхом до його створення стало усне опитування студентів. Під час вивчення курсу «Фольклор» виявилось, що більшість студентів не вповні розуміють сам термін «Фольклорний театр». Тому в процесі навчання вони отримують чітке визначення та знайомляться з його основними видами: українська народна драма «Коза», «Маланка», «Вертеп» (живий і ляльковий). На заняттях з «Практичної фольклористики» студенти знайомляться з методикою організації позакласної роботи з фолькло-

ру, її завданнями, змістом і принципами, вивчають форми і методи організації.

На лекціях та під час практичних занять студенти знайомляться з існуючими варіантами народної драми «Коза» та «Маланка» та її варіантами, записаними на Уманщині. Вчать розписувати партитуру масового дійства, проектування костюмів та масок. Вивчають пісенний супровід обряду.

Окрема увага приділяється вертепній драмі: історії походження, будови лялькового вертепу, розподілу ролей, виготовленню лялок, а також костюмів, масок та атрибутів (різдвяна зірка, шопка, корона тощо). Наприкінці навчання студенти організовують громаду вертепників, з метою привітання студентської громади університету зі святами.

Така діяльність сприяла розвитку трудових умінь і навичок, художньо-естетичних смаків студентів, формуванню всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Отже, з метою забезпечення якісної підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини поєднуються ґрунтовна теоретична та практична робота. Серед форм позааудиторної роботи використовуються:

масова (народознавчі свята, вечори, конференції, виставки, зустрічі);

гурткова (гурток «Фольклорний театр», участь у фольклорних ансамблях, в науковому студентському товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського, в роботі лабораторії «Етнологія Черкаського краю», «Український рушник», театру-студії «Вервечка», «Театру слова», екскурсії);

індивідуальна (робота в проблемних групах, здійснення індивідуальних досліджень сіл Уманщини, в науковому студентському товаристві імені Хрисанфа Ящуржинського та в лабораторії «Етнологія Черкаського краю»).

Участь в окреслених та інших формах позааудиторної діяльності допомагає студентам поглибити отримані під час навчального процесу знання та здобути необхідні для подальшої професійної діяльності вміння та навички практичної роботи в школі. Студенти-філологи докладніше знайомляться з культурою українців, оволодівають навичками організації та проведення українознавчих свят та масових заходів в освітніх закладах, набувають вмінь впливати засобами українознавчого матеріалу на учнів, формуючи в них розумовий, духовний та фізичний ідеал сучасної людини.

Діяльність перерахованих гуртків та майстер-класів спрямована на вироблення у студентів знань, умінь і навичок у красномовстві, комунікативній лінгвістиці, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей, формування власного ораторського стилю.

Науково-методичний центр «Дослідження вишивки Східного Поділля» створено у 2011 році при кафедрі української літератури та українознавства факультету української філології Інституту філології та суспільствознавства

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з ініціативи завідувача кафедри української літератури та українознавства, кандидата педагогічних наук, професора Сивачук Наталії Петрівни.

Співробітники центру разом зі студентами факультету української філології займаються пошуково-експедиційною роботою у селах історичної Уманщини.

Зміст пошукової роботи охоплює усі розділи фольклору та етнографії. Також збирається і фіксується інформація про історію певного села, його відомих людей, етнофорів-носіїв образотворчої фольклорної пам'яті.

Студенти вивчають традиції та звичаї народного вишивкарства Східного Поділля; під час практик, та опрацьовуючи праці й матеріали часописів середини XIX – початку XX століть, досліджують народну вишивку Умані та сіл, що знаходяться на території історичної Уманщини, відтворюють та дешифрують малюнки старовинних рушників та сорочок тощо.

У 1996 р. з ініціативи Н. Сивачук було створено літературне об'єднання імені М. П. Бажана було засноване 1996 року, керує його роботою член Національної спілки письменників, доцент кафедри української літератури та українознавства М. Павленко.

На щотижневі зібрання запрошуються українські поети та письменники (І. Драч, С. Зінчук, В. Медвідь, П. Перебийніс, А. Погрібний, П. Сорока, М. Семенюк, М. Кодак, О. Орач, М. Слабошпицький, В. Марко, С. Гальченко, В. Хитрук), поети Уманщини (О. Діденко, В. Дігтяр, Є. Сухина, О. Тодчук, В. Тодчук-Товкач, О. Павленко, Л. Шабаліною), представниками видавництва «Смолоскип», «Грані-Т», «Каменярь», «Юніверс» тощо. Проводяться свята, містерії, дійства, фестивалі, як-от: «Бажанівська осінь», «В душі я ставлю світлий парус» (літературно-музична композиція за творчістю Павла Тичини) тощо. А також презентації, в тому числі й поетичних збірок самих учасників.

Традиційними стали різноманітні літературні конкурси, що мають на меті виявити нові таланти (конкурси для першокурсників) і дати відчуття творчого змагання. Ці конкурси присвячені Миколі Бажанові, Павлові Тичині і, звичайно ж, Тарасові Шевченкові.

До важливих подій належать три випуски літературного альманаху студентської та викладацької творчості «Садова, 28». Автори – студенти (в тім числі й – майбутні), випускники й викладачі.

Крім альманаху твори учасників літоб'єднання публікуються в університетській («Педагогічні вісті», «Філолог», «Боговиця»), регіональній («Уманська зоря», «Хроніка») і в загальноукраїнській пресі (газета «Кримська світлиця», альманахи «Плуг», «Дивослово» й «Холодний Яр», антологія «Привітання життя», журнали «Дивослово», «Дзвін» тощо. Літературні твори студентів постійно друкуються у газетах «Уманська зоря», «Педагогічні вісті», «Боговиця», «Філолог», в альманасі «Плуг» (м. Звенигородка).

Учасниками об'єднання започатковано новий вид діяльності – літературні мандрівки в різні цікаві куточки України. Так, студенти відвідали батьківщину Василя Стуса – село Рахнівку на Вінниччині, вченого Хрисанфа Яшуржинського – село Молодецьке на Маньківщині, місця проживання і поховання письменника Олександра Де – села Свинарку й Корж-Кут на Уманщині, могили дослідника-письменника Василя Доманицького – в селі Колодисте на Тальнівщині.

Викладачі кафедри української літератури та українознавства працюють над формуванням літературної сфери та освіти студентів через активізацію роботи літературно-методичного кабінету, який розпочав свою роботу у 2012 році та створення науково-дослідного центру художньо-педагогічної творчості імені Степана Павленка, діяльність якого започаткована у 2013 році.

Така багатоаспектна діяльність наукових лабораторій дає можливість не тільки підготувати студентів до українознавчої роботи в школі, а й відчувати потребу в оволодінні та проектуванні цього досвіду на власну педагогічну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. Системи, 2010. – 342 с. – Бібліогр.: с. 315–335.
2. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. Ю. Коваль. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_6/koval.pdf.
3. Основи національного виховання : концептуальні положення / за заг. ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчук. – К.: Інформ.-вид. центр «Київ», 1993. – Ч. 1. – 152 с.
4. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

ЦИНА В.І.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки та
андрагогіки, Полтавський
національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті визначається рівень сформованості особистісно професійної зрілості майбутніх педагогів. Аналізується динаміка її змін в ході професійної підготовки, її суспільно очікувані параметри та їхня кореляція із самооцінкою студентів.

Ключові слова: особистісно професійна зрілість, суспільні очікування, самооцінка.

В статье определяется уровень сформированности личностно профессиональной зрелости будущих педагогов. Анализируется динамика ее изменений в ходе профессиональной подготовки, её общественно ожидаемые параметры и их корреляция с самооценкой студентов.

Ключевые слова: личностно профессиональная зрелость, общественные ожидания, самооценка.

This article defines the level of development of personal and professional maturity of future teachers. Analyzed the dynamics of its changes in the course of professional training, public estimated parameters and their correlation with self-esteem of students.

Key words: personal and professional maturity, social expectations, self-esteem.

Експериментальне дослідження рівнів особистісно професійної зрілості майбутніх педагогів передбачало досягнення мети щодо поетапного відстеження її сформованості в процесі професійної підготовки студентів. Необхідність досягнення поставленої мети обумовило організацію експери-

ментального дослідження, в ході якого розв'язувалося завдання визначення способів узагальнення і систематизації діагностичних даних, які будуть отримані в результаті дослідження.

Критеріями вибору діагностичних методик стали вимоги надійності та валідності, простота у використанні при проведенні групових досліджень, легкість та можливість комп'ютеризації обробки отриманих результатів [5, 100]. Розробка системи діагностичних даних ґрунтується на комплексному виявленні та відстеженні формування компонентів структури особистісно професійної зрілості майбутнього педагога, виявленні рівнів сформованості кожного з цих компонентів та визначення динаміки формування особистісно професійної зрілості в ході експериментального дослідження [1, 303].

Достовірність отриманих в ході експерименту даних визначалася обумовленим завданням дослідження обсягом вибірки. В дослідженні були задіяні 1235 осіб (456 студентів і 568 осіб різних соціальних, професійних та вікових груп), підібраних за соціологічними вимогами до вибірки.

Саме педагогічний експеримент відповідає меті розробки системи діагностичних заходів щодо сформованості особистісно професійної зрілості майбутнього педагога, перевагою якого є можливість оцінювання отриманих кількісно-якісних даних у вигляді рівнів їх сформованості [4, 96].

Розробка діагностичної програми по визначенню рівня сформованості компонентів особистісно професійних якостей студентів та рівнів сформованості їхньої соціальної зрілості передбачала проведення масового констатуючого експерименту, в ході якого розв'язувалися такі діагностичні завдання:

- вивчення методами експертних оцінок та анкетування рівня сформованості особистісно професійних якостей майбутніх педагогів в умовах педагогічного ВНЗ;
- визначення методами ранжування та самооцінки соціально прийнятих рівнів сформованості особистісно професійної зрілості і ступеня відповідності їм студентів педагогічного вишу;
- виявлення методом експертних оцінок рівня сформованості особистісно професійної зрілості, особистісних якостей, професійно-педагогічної компетентності; методом анкетування – спрямованості особистості;
- виявлення методом кореляційного аналізу залежності рівнів особистісно професійної зрілості майбутнього педагога і її суспільно-очікуваних параметрів.

З метою визначення впливу професійної підготовки педагогічного ВНЗ на кількісно-якісні показники формування особистісно професійної зрілості студентів та для з'ясування динаміки цього процесу, нами було здійснено поетапне діагностування рівнів сформованості особистісно професійних яко-

стей майбутніх педагогів.

З метою визначення рівнів сформованості комплексу особистісно професійних якостей нами було використано 100-бальну шкалу ступеня прояву цих якостей та методику визначення частоти їх прояву. Ступінь прояву особистісно професійних якостей визначався за показниками, зазначеними в Методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах: 50-54 бали – достатній рівень; 55-64 – задовільний рівень; 65-79 балів – добрий рівень; 80-89 балів – дуже добрий рівень; 90-100 балів – відмінний рівень [2]. Попереднє діагностування, яким було охоплено 456 студентів, дало нам змогу виявити за допомогою якісного аналізу даних, наведених у таблиці 1, три динамічні групи сформованості всіх досліджуваних особистісно професійних якостей.

У показників особистісно професійної зрілості першої групи проявляється стійке зростання рівнів сформованості на всіх етапах професійної підготовки майбутнього педагога. До цієї групи можна віднести такі показники особистісно професійної зрілості як сформованість самості особистості, психологічну зрілість та життєво-професійну зрілість. Формуванню самості студентів сприяє необхідність самостійної організації своєї життєдіяльності в умовах проживання більше половини студентів в гуртожитках, а також прагнення студентів поєднувати навчання з роботою, коли кількість студентів, які навчаються за індивідуальним графіком зростає від курсу до курсу.

Зростання рівня сформованості життєво-професійної зрілості підтверджується аналізом успішності навчання за результатами семестрових екзаменаційних сесій: якість навчання зростає з 57,3% на першому курсі до 62,4% на другому курсі і далі до рівня 66,7% на третьому курсі. Такі результати професійної підготовки разом із прагненням до працевлаштування свідчать про зростання спрямованості студентів на підвищення власної життєво професійної компетентності.

Рівень сформованості показників особистісно професійної зрілості другої групи характеризується добрим, дуже добрим та відмінним рівнями у більш ніж 59% студентів за показником, наприклад, мотиваційної зрілості. Водночас тенденція зростання рівня сформованості показників цієї групи майже не простежується.

Невисоким є рівень сформованості показників особистісно професійної зрілості третьої групи, коли в окремих випадках навіть відбувається їхня регресія. До показників цієї групи відносяться прояви громадянської, духовної та соціальної зрілості. Динаміка сформованості цих показників у студентів в процесі їхньої професійної підготовки в цілому є або незначною, або є відсутньою та в окремих випадках характеризується регресією.

Динаміка формування під час професійної підготовки показників особистісно професійної зрілості майбутніх педагогів вказує на відсутність позитивних змін за цими показниками, причому рівень громадянської зрілості різко знижується до VI курсу, а рівень духовної та соціальної зрілості за час професійної підготовки у ВНЗ практично залишаються незмінними.

Аналіз за таблицею 1 розподілу студентів I-VI курсів за рівнем сформованості показників особистісно професійної зрілості засвідчує відносну незмінність останніх упродовж професійної підготовки майбутніх педагогів у педагогічному ВНЗ. Негативний ефект може мати невідповідність рівнів сформованості різних показників особистісно професійної зрілості. Так, наприклад, зниження рівня громадянської зрілості на тлі зростання рівня життєво-професійної, психологічної зрілості та сформованості самості особистості.

Все зазначене вище вказує на недостатність для об'єктивного вивчення ступеня сформованості особисто професійної зрілості майбутнього педагога використання лише рівнів сформованості її показників. Виходячи з того, що визначальними чинниками для формування професійно зрілої особистості майбутнього фахівця є соціально-економічні вимоги суспільства, нами було здійснено визначення суспільно очікуваних параметрів професійно зрілої особистості педагога і ступеня відповідності ним студентів педагогічного ВНЗ. Для цього нами було здійснено соціологічне опитування 568 осіб з різних соціальних, професійних та вікових груп.

Кожним учасником опитування було здійснено ранжування зазначених у таблиці 1 семи показників особистісно професійної зрілості майбутнього педагога за ступенем їхньої суспільної значущості. Аналіз ранжування показників особистісно професійної зрілості майбутнього педагога дозволив визначити очікування учасників соціологічного опитування і здійснити наступне ранжування зазначених показників: 1) життєво-професійна зрілість; 2) соціальна зрілість; 3) громадянська зрілість; 4) самість особистості; 5) духовна зрілість; 6) мотиваційна зрілість; 7) психологічна зрілість.

Отримані під час соціологічного опитування дані засвідчують, що для сучасного суспільства найбільш затребуваним педагогом є людина, яка володіє високим рівнем реалізації подій професійно-педагогічної діяльності, є провідником духовної та гуманістичної моралі, усвідомлює свою відповідальність перед суспільством, має почуття патріотизму, громадського обов'язку та національної свідомості, здатна до самореалізації та самовдосконалення. Сучасній освіті потрібен педагог, який прагнучи до лідерства та проявляючи впевненість у своїх силах перебуває в гармонії з оточенням розуміє сенс свого життя і має потребу в духовній близькості з іншими, має власну життєву філософію та виявляє позитивне мислення і емоції.

На жаль слід відзначити, що для сучасного суспільства невисокий ранг мають такі важливі прояви особистісно професійної зрілості як мотиваційна та психологічна зрілість (6 і 7 місце). Це пояснюється недостатнім розвитком в суспільстві стійких переконань, незадоволеністю членів суспільства своїми особистісними якостями, недостатньою впевненістю у своїх можливостях. Здебільшого члени нашого суспільства надають перевагу емоційному над раціональним, проявляють низький рівень психологічної автономії, характеризуються частою відсутністю власної життєвої філософії. Проведене опитування виявило серед найбільш затребуваних показників особистісно професійної зрілості педагогів такі з них як життєво-професійна, соціальна і громадянська зрілість.

На підставі порівняння отриманих результатів соціологічного опитування з самооцінкою цих показників майбутніми педагогами ми визначили їхню соціальну зрілість за методикою А. Реана [3, 48-49]. Студентам I-VI курсів було запропоновано ранжувати показники особистісно-професійної зрілості за ступенем їх прояву у себе. Далі нами визначалася різниця (d) між результатами соціологічного опитування і результатами опитування майбутніх педагогів і потім за формулою 1 визначався коефіцієнт кореляції.

$$r = 1 - \frac{6 \times \sigma d}{n(n-1)}, \quad (1)$$

де n – кількість використаних під час ранжування показників особистісно професійної зрілості. При n=7 формула 1 матиме такий вигляд:

$$r = 1 - 0,0179 \sigma d. \quad (2)$$

Величина коефіцієнта кореляції від 0,6 до 0,7 свідчить про високий рівень особистісно професійної зрілості; від 0,4 до 0,5 – про середній; від 0,2 до 0,3 – про низький. Отримані результати представлені в таблиці 2.

Представлені в таблиці 2 дані вказують на те, що лише у 9,2% респондентів було виявлено високий рівень особистісно професійної зрілості, а більше половини учасників опитування (60,6%) проявили середній рівень і

Таблиця 2

Зведені дані за рівнями особистісно професійної зрілості майбутніх педагогів

Рівні особистісно професійної зрілості	Кількість осіб	%
Високий	52	9,2
Середній	344	60,6
Низький	172	30,3

майже третина майбутніх педагогів (30,3%) мають низький рівень особистісно-професійної зрілості. Отримані результати дослідження засвідчують недостатню відповідність особистісно-професійної зрілості основної маси майбутніх педагогів вимогам суспільства, а також, що проблема формування їхньої особистісно-професійної зрілості є актуальною для сучасної педагогічної освіти.

Аналіз отриманих в ході проведеного експериментального дослідження результатів зрізу вказує на те, що існуючі підходи до формування особистісно-професійної зрілості майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки є недостатньо ефективним і потребують концептуального коригування і відповідної організації за спеціально підібраними педагогічними технологіями.

Список використаних джерел:

1. Аксёнова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дис.... докт. пед. наук. – М., 1988. – 442 с.
2. Про методичні рекомендації щодо запровадження європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах / Лист МОН України № 1/9-119 від 26.02.10 року.
3. Реан. А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : «Питер», 2000. – 416 с.
4. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : [в помощь начинающему исследователю]. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
5. Степанова Т. В. Педагогические условия формирования социально-психологической зрелости студентов : на прмере технического университета : дисс.... канд. пед. наук. – Кемерово, 1998. – 178 с.

ЭМИРИЛЬЯСОВА С.С.,
преподаватель,
кафедра английской филологии,
РВУЗ «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Симферополь

**ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЛИКАЦИИ
ГЕНДЕРНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЕ УКРАИНЫ
2-й ПОЛОВИНЫ XX в. – 1989 г.**

(на материале газеты «Учительская газета» и журналов
«Семья и школа», «Радянська школа», «Дошкільне
виховання», «Українська мова і література в школі»)

В статье рассматриваются особенности выраженности гендерной проблематики в «предгендерный» период научного знания (2-я половина XX в. – 1989 г.). Для анализа используется авторская модель эксплицирования/ имплицирования гендерной проблематики в педагогической прессе Украины, состоящая из таких параметров, как: педагогема-название педагогического издания (гендерно безотносительная/ андроцентрическая/ гендерно маркированная); педагогема-адресат педагогического издания (андроцентрическая/ гендерно маркированная); педагогема-заголовок к публикациям педагогической прессы (андроцентрическая/ гендерно маркированная); количественная педагогема, уточняющая соотношение авторских статей по признаку пола; педагогема-имя ученого, к которой апеллирует автор статьи (мужчина/ женщина/ мужчина и женщина); педагогема-имя ученого-гендеролога, к которой апеллирует автор статьи (мужчина/ женщина/ мужчина и женщина); педагогема-термин, использованная в тексте (коррелирующая с гендерной проблематикой/ собственно гендерная); качественная педагогема, фиксирующая андроцентричность/ гендерную маркированность; педагогема-контекст, транслирующая/ трансформирующая гендерные стереотипы; невербальная

педагогема-кінема, изображающая представителей мужского, женского пола, обоих полов; педагогема-проблематика педагогических публикаций, коррелирующая с гендерной тематикой/ отражающая гендерную тематику.

Ключевые слова: педагогическая пресса, гендер, гендерная проблематика, экспликация гендерной тематики, педагогема.

У статті розглядаються особливості виявлення гендерної проблематики в «передгендерний» період наукового знання (2-га половина XX – 1989 р.). Для аналізу використовується авторська модель експлікування/ імплікування гендерної проблематики в педагогічній пресі України, що складається з таких параметрів, як: педагогема-назва педагогічного видання (гендерно безвідносна/ андроцентрична/ гендерно маркована; педагогема-адресат педагогічного видання (андроцентрична/ гендерно маркована); педагогема-заголовок до публікацій педагогічної преси (андроцентрична/ гендерно маркована); кількісна педагогема, що уточнює співвідношення авторських статей за ознакою статі: педагогема-ім'я науковця, до якої апелює автор статті (чоловік/ жінка, чоловік і жінка); педагогема-ім'я науковця-гендеролога, до якої апелює автор статті (чоловік/ жінка, чоловік і жінка); педагогема-термін, що використовується в тексті (корелят із гендером/ власне гендерна); якісна педагогема – фіксатор андроцентричності/ гендерної маркованості; педагогема-контекст – транслятор/ трансформатор гендерних стереотипів; невербальна педагогема-кінема, яка зображує представників чоловічої, жіночої статі, обох статей; педагогема-проблематика педагогічних публікацій, що корелює з гендерною тематикою/ відбиває гендерну тематику.

Ключові слова: педагогічна преса, гендер, гендерна проблематика, експлікування гендерної тематики, педагогема.

The article deals with the peculiarities of gender expressiveness during the pre-gender period of scientific knowledge (from the 2nd half of the twentieth century till 1989). The author's model of gender explication/implication in the pedagogical press of Ukraine is used for analysis. The model consists of the following parameters: pedagogema-title of the pedagogical publications (gender irrespective/ androcentric / gender-marked); pedagogema- addressee of the pedagogical publications (androcentric/ gender-marked); pedagogema-

ma-heading of the pedagogical press publications (androcentric/ gender-marked); quantitative pedagogema specifying the correlation of author articles on sex; pedagogema - name of the scientist, which an author of an article appeals to (male/ female/ male and female); pedagogema-name of the genderologist, which an author of an article appeals to (male/ female/ male and female); pedagogema-term used in the text (correlated with gender/ gender proper); qualitative pedagogema identifying the androcentricity/ gender marking; pedagogema – context transmitting / transforming gender stereotypes; nonverbal pedagogema-kinema depicting representatives of the male, female, and both sexes; pedagogema-pedagogical publications' concerns correlating with gender issues/ reflecting gender issues.

Key words: *pedagogical press, gender, gender issues, gender explication, pedagogema.*

В конце XX – начале XXI ст. в Украине гендерная компонента не только социальной, политической, экономической, но и образовательно-педагогической сфер жизни общества становится объектом пристального научного внимания. Исследователи, апеллируя к гендерноцентрическому подходу, не просто описали различия в статусе и роли мужчин и женщин, а проинтерпретировали то культурное и социальное значение, которое мир придает этим отличиям [1; 2; 4; 5; 6; 8; 9; 14].

Одной из педагогических реалий – интерпретаторов гендерной составляющей социума – является педагогическая пресса.

Постановка проблемы. Активизация гендерноразмерной внутренней политики Украины (Законы Украины «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», 2005; «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», 2013); постановление Кабинета министров Украины «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», 2013) отразилась на всех социальных уровнях, в том числе и на печатных педагогических СМИ.

Анализ последних исследований и публикаций. Существующие исследования особенностей педагогической прессы посвящены проблемам теоретического наполнения педагогической периодики [10]; научного потенциала педагогической прессы [18]; развития ключевых компетенций педагогов [11]; становления и передачи прогрессивного педагогического опыта [15]; эволюции общего, специального [12], местного, регионального и международного [16] образования; педагогического мировоззрения [7]. Немногочисленные «гендерноцентрические» работы направлены на изучение роли материнства и отцов-

ства [17]; трансляції/ трансформації стереотипів *фемінного* и *маскулінного* [13]; особливостей використання базового поняття «гендер» [19] в педагогічній періодиці.

Потреба детального вивчення особливостей впровадження гендерного компонента в педагогічну пресу України обумовила **актуальність** даної публікації.

Цель – описати особливості експліцитного і імпліцитного гендерної проблематики в педагогічній пресі в «передгендерний» період наукового знання (2-я половина ХХ в. – 1989 г.).

Изложение основного материала исследования. Аналіз педагогічної періодици означеного періоду проводився на матеріалі таких друкованих педагогічних медіа, як «Учительська газета», «Сім'я і школа», «Радянська школа», «Дошкільне виховання», «Українська мова і література в школі», в відповідності з розробленою автором моделлю експліцитного/ імпліцитного гендерної проблематики в педагогічній пресі України, що складається з одинадцяти параметрів: 1) педагогіма-назва педагогічного видання (гендерно безотносительная/ андроцентрическая/ гендерно маркірована); 2) педагогіма-адресат педагогічного видання (андроцентрическая/ гендерно маркірована); 3) педагогіма-заголовок до публікацій педагогічної преси (андроцентрическая/ гендерно маркірована); 4) кількісна педагогіма, уточнююча співвідношення авторських статей за ознакою статі; 5) педагогіма-ім'я вченого (педагога, філософа, психолога), до якого апелює автор статті (чоловік/ жінка/ чоловік і жінка); 6) педагогіма-ім'я вченого-гендеролога, до якого апелює автор статті (чоловік/ жінка/ чоловік і жінка); 7) педагогіма-термін, використаний в тексті (коррелююча з гендерною проблематикою/ власне гендерна); 8) якісна педагогіма, фіксує андроцентричність/ гендерну маркірованість; 9) педагогіма-контекст, транслуюча/ трансформуюча гендерні стереотипи; 10) невербальна педагогіма-кінематографічна, зображуюча представників чоловічого, жіночого статі, обох статей; 11) педагогіма-проблематика педагогічних публікацій, коррелююча з гендерною тематикою/ відображуюча гендерну тематику [3].

Звернемося до матеріалу дослідження.

Назви розглянутих педагогічних медіа «Учительська газета», «Сім'я і школа», «Радянська школа», «Дошкільне виховання», «Українська мова і література в школі» свідчать про їх гендерно безотносительність.

Педагогіма-адресат експліцитно в «Учительській газеті» і журналі «Сім'я і школа». В «Учительській газеті» це андроцентрическая педагогіма: орган Міністерства просвіти СРСР і ЦК профсоюзу **робітників** просві-

жения, высшей школы и научных учреждений, в «Семье и школе» – гендерно маркированная: журнал для **родителей**.

Педагогема-заголовок преимущественно андроцентрична (80%): «*Нотатки про поезію для дошкільників*» («Дошкільне виховання»); «*Яким має бути вчитель-словесник?*» («Українська мова і література в школі»). Гендерно маркированная педагогема составляет 20%: «*З щоденника виховательки*» («Радянська школа»), «*Дума об отцях*» («Семья и школа»).

Количественная педагогема, уточняющая соотношение авторских статей по признаку пола, представлена таким образом: в четырех изданиях («Учительская газета» (70%), «Семья и школа» (60%), «Радянська школа» (66%), «Українська мова і література в школі» (70%)) преобладают публикации, написанные мужчинами. В журнале «Дошкільне виховання» преобладают статьи, авторами которых являются женщины (57%), что объясняется тем фактом, что в дошкольном сегменте образования, как правило, доминируют женщины.

В рассматриваемой периодике авторы публикаций в большей степени апеллируют к трудам ученых, общественных деятелей-мужчин: *Эти исследования базируются на психологической теории учебной деятельности, которая разработана известными советскими психологами В. Давыдовым и Д. Элькониним* («Учительская газета»); реже – к опыту исследовательниц и общественных деятельниц: *Н. К. Крупська сформулювала основні вимоги до бібліотеки для дітей і бібліотекаря, як першого помічника вчителя... Цінні для нас і поради М. О. Рибникової щодо методів і прийомів роботи з художнім твором* («Українська мова і література в школі»). Если таковые и упоминаются, то в ряду деятелей мужчин: *Найвідомішими його [Міжнародного бюро з виховання] представниками були А. Фер'єр, П. Бове, Е. Клапаред, М. Монтессорі, Ж. Піаже* («Радянська школа»).

Педагогема-термины, использованные в публикациях и коррелирующие с гендерной проблематикой, заимствованы из общественно-гуманитарных и медико-биологической наук и относятся к таким тематическим группам, как: «Семейно-брачные практики поведения»: *Ни в семье, ни в школе подчас нет еще умелой, до конца последовательной борьбы со старыми, средневековой давности взглядами отсталых людей на вступление в брак советской девушки* («Семья и школа»); «Политические движения, течения»: *Є ще й тепер сім'ї, в яких «родимі плями» капіталізму спотворюють нормальний уклад життя, і це згубно впливає на дітей* («Дошкільне виховання»); «Семейно-брачные практики поведения» и «Репродуктивная сфера»: *Материнство не відриває радянську жінку від участі в громадському і виробничому житті країни* («Дошкільне виховання»); «Сексуальные практики поведения»: *Статеве виховання у школі треба вести постійно і цілеспрямовано* («Радянська школа»).

Качественная педагогема преимущественно андроцентрична, что выражается в использовании:

- педагогемы-имени существительного, называющего профессию, должность и социальный статус, в мужском роде ед. и мн. ч. как для номинации мужчин, так и женщин: *Думаю, что в этом кадре телеэкран невольно высветил одну из самых сложных сторон взаимоотношений ученика и учителя: нежелание учителя знать, что у ребят есть трудные вопросы, а тем более отвечать на них, считая циничными* («Учительская газета»);
- педагогемы-определятельного имени числительного в мужском роде ед.ч. для номинации мужчин и женщин: *Усе це в сукупності створює автопортрет, який так хвилює кожного, хто читає її листи* («Українська мова і література в школі»).

Гендерно маркированные педагогемы также зафиксированы нами, они имеют спорадический характер и представлены:

- педагогемой-именем существительным, уточняющей степень родства: *Какой отец, какая мать не желает от всего сердца, чтоб подрастающие сыновья и дочери нашли место в трудовой жизни...* («Семья и школа»);
- педагогемой-именем существительным, называющей профессию, должность, род занятий, социальный статус женщины: *Дуже важливо, щоб вихователька своєчасно показала дітям, як сіяти чи садити, допомогла правильно виконати роботу, прищеплювала нескладні трудові навички* («Дошкільне виховання»);
- педагогемой-именем существительным, обозначающей исключительно «женскую» профессию и трансформированной в педагогему, номинирующую профессию мужчины: *У этих ребяташек из 334-го детского сада под названием «Петушок» в Минске сразу четыре «усатых няня»* («Учительская газета»);
- педагогемами, называющими мужчин и женщин и использующимися одновременно в одном контексте: *Твір за поданим початком «професія мого батька (моєї матері)»* («Українська мова і література в школі»).

В рассматриваемых публикациях отмечается эксплицирование педагогем-контекстов:

- транслирующих гендерные стереотипы: «качества «мужество», «смелость», «сила» необходимо прививать мальчикам»: *(Матеріали до казки на уроці з розвитку мовлення) ... на славній землі Саратовській у країні Радянській жив хлопчик Дмитрик. Мати любила й голубила його, ... а березка під вікном співала колискову: «Люлі-люлі, хлопчику, засинай, мужнім, славним соколом виростай...». Виростав хлопчик, ставав сміливим і дужим* («Українська мова і література в школі»);

- трансформирующих гендерные стереотипы: «воспитание детей – исключительно женская обязанность – воспитание детей обязанность и женщин, и мужчин»: *В дружной семье «Петушка» [название детского сада. – С. Э.], нарушая устоявшиеся традиции, парни своими делами утверждают, что воспитание ребятшек – очень мужское занятие* («Учительская газета»).

Замечено имплицирование гендерных стереотипов, которое выражается в наличии таких рубрик в журнале «Семья и школа», как «Мода і ми», «Для вас, господині», «Господаркам», «Для вас, жінки. Из секретів сучасної косметики» в журнале «Радянська школа», и «Наш дом», посвященных домоводству, поддержанию красоты, кулинарным рецептам (данные рубрики сопровождаются рисунками, изображающими выкройки одежды, узоры для вышивания и т. п.). Подобная тематика, характерная для так называемых женских журналов, маркирует педагогические издания как «женские», вследствие чего педагогический журнал имплицитно идентифицируется как издание для женщин, что в свою очередь укрепляет гендерный стереотип «воспитание детей – исключительно женская обязанность».

Особенности невербальной педагогемы-кинемы – фотографии, изображающей представителей мужского и женского пола выражаются в высокой частотности функционирования педагогемы-кинемы, изображающей мужчин (юношей, мальчиков) и женщин (девушек, девочек), в «Учительской газете» (63%); изображающей мужчин, – в журнале «Українська мова і література в школі» (70%); изображающей женщин, – в журнале «Радянська школа» (75%).

Педагогема-проблематика статей рассматриваемого периода выражается в освещении тем:

- отражающих гендерную составляющую: репрезентация женщин в истории и политике (отсутствие политических и социальных прав у женщин в Украине и России до 1917 г.; отсутствие политических и социальных прав у женщин капиталистических стран; негативное отношение церкви и общества к женщинам, имеющим детей вне брака; социальная защита женщин-матерей в социалистическом обществе; наличие социальных и политических прав у женщин в СССР); репрезентация женщин и мужчин в традициях; традиционное распределение семейных обязанностей в семье на так называемые «мужские» и «женские»; преодоление в воспитании советской девушки гендерного стереотипа «главная задача девушки – выйти замуж»; педалирование значимости отцовства;
- коррелирующих с гендерной составляющей: женщины – активные участницы борьбы за мир; сексуальное воспитание детей в советской школе.

Резюме. Используя модель эксплицирования/ имплицирования гендерной проблематики в педагогической прессе Украины, нам удалось описать особенности представленности гендерного компонента в педагогической прессе Украины 2-й половины XX в. – 1989 г. Результаты проведенного анализа имеют перспективный и проспективный характер: с одной стороны, внедренная исследовательская модель может быть применима в изучении уровня выраженности гендерной составляющей в педагогической прессе Украины других временных периодов; с другой – предложенная методика анализа имеет возможность использования в практике гендерной экспертизы учебников, пособий и учебных планов.

Список использованных источников:

1. Воровка М. І. Філософське осмислення гендерного підходу в педагогіці / М. І. Воровка, Г. Г. Петрученя // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 2 (11). – С. 43 – 52.
2. Герасимова І. В. Гендерні аспекти формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів / І. В. Герасимова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. : Мартинюк М. Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Ч. 1. – С. 44 – 48.
3. Емірільясова С.С. Педагогічна преса України: модель експлікування гендерної проблематики/ С.С. Емірільясова // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013. – Вип. 15. – С. 229–232.
4. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку / Олена Ільченко // Педагогічні науки : [зб. наук. праць]. – Полтава, 2011. – С. 22 – 30.
5. Калько І. В. Гендерна освіта й виховання студентської молоді як психолого-педагогічна проблема / І. В. Калько // Соціальна педагогіка: теорія та практика : щокв. теорет.-практ. журн. / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. –Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – № 4. – С. 26 – 30.
6. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
7. Курило Т. В. Визначення функцій педагогічної журналістики у розвитку ідей гуманістичної освіти у вітчизняній педагогіці 60-х рр. XX ст. [Електронний ресурс] / Т. В. Курило. – Режим доступу до ресурсу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12ktvrds.pdf>.
8. Науменко М. В. Гендерные проблемы этнопсихологии и этнопедагогики / М. В. Науменко // Психология и педагогика: методика и вопросы практического применения : монография / [авт. кол. : И. А. Васельцова, К. Ф. Габдрахманова, С. М. Дзидзоева]. – Одесса : Купrienko СВ, 2014. – С. 157 – 170.

9. Окса М. М. Зміст педагогічної освіти : гендерний аспект / М. М. Окса // Інтелект. – 2001. – № 8/93. – жовтень.
10. Онкович Г. В. Педагогічна журналістика і медіаосвіта / Г. В. Онкович // Журналістика. Лінгвістика. Дидактика : [зб. наук. праць]. – Полтава, 2010. – С. 186 – 190.
11. Панасенко Е. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. : дис. кандидата пед. наук : 13.00.01 / Панасенко Елліна Анатоліївна. – Слов'янськ, 2001. – 224 с.
12. Панчик О. Д. Відображення стану шкільної математичної освіти закарпаття на початку XX ст. на сторінках тогочасної педагогічної преси / О. Д. Панчик // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2011. – С. 142 – 144.
13. Петренко О. Б. Маскулінізація образу дитинства в сталінській педагогіці (30-ті рр. XX століття) / О. Б. Петренко // Освіта та педагогічні науки. – 2012. – № 1 (150). – С. 58 – 62.
14. Петрученя Г. Г. Тенденції розвитку гендерних досліджень у педагогіці України на початку XXI століття [Електронний ресурс] / Г. Г. Петрученя // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 2. – Режим доступу до ресурсу : <http://archive.mdct.ru/e-journals/Vnadsps/index.html>.
15. Розгон В. В. Становлення та розвиток української науково-педагогічної періодики дошкільного спрямування на початку XX століття / В.В. Розгон // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. праць / Класич. приват. ун-т ; [голова редколегії Монаєнко А. О. ; редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. № 17 (70). – С. 51 – 55.
16. Сілевич Л. І. Педагогічна проблематика в освітянській пресі Львова 20-30-х рр. XX ст. / Л. І. Сілевич // Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2009. – № 2(6). – С. 306 – 315.
17. Тищенко О. Педагогічне просвітництво батьків в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – 20-ті рр. XX ст.) / Олена Тищенко // Людина. Гуманізм. Пам'ять (Пам'яті професора Валерія Григоровича Скотного) : матеріали 24-х Міжнар. людинознавчих філософських читань, 12-13 жовтня 2012 р., м. Дрогобич. – Дрогобич, 2012. – С. 230 – 232.
18. Хміль Н. А. Розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина XX століття – початок XXI століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. А. Хміль. – Луганськ, 2009. – 20 с.
19. Штылева Л. В. Гендер и педагогика: проблемы согласования языков / Л. В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2009. – № 4(53). – С. 65 – 74.

ЯРХО Т.А.,

кандидат технических наук, доцент,
заведующая кафедрой высшей
математики, Харьковский
национальный автомобильно-
дорожный университет,
г. Харьков

ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ КРЕАТИВНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОМ ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена креативной математической подготовке студентов современного технического университета, оказывающей непосредственное влияние на формирование созидательного мышления будущих специалистов. Проанализирована суть и представлена непротиворечивая трактовка основных принципов классической дидактики, составляющих основу креативной математической подготовки.
Ключевые слова: профессиональное техническое образование, креативная личность, созидательное мышление, креативная математическая подготовка, классическая математика, прикладная математика, дидактический принцип, обучение на высоком уровне трудности.

Статтю присвячено креативній математичній підготовці студентів сучасного технічного університету, що здійснює безпосередній вплив на формування творчого мислення майбутніх фахівців. Проаналізовано сутність і представлено несутеречливе трактування основних принципів класичної дидактики, що складають основу креативної математичної підготовки.

Ключові слова: професійна технічна освіта, креативна особистість, творче мислення, креативна математична підготовка, класична математика, прикладна математика, дидактичний принцип, навчання на високому рівні складності.

The article is focused on the creative mathematical preparation of students of modern technical university, which influences directly on

forming of creative thought of future specialists. The essence and non-contradictory interpretation of main principles of didactics, as a base of creative mathematical preparation, are analyzed and presented in this article.

Key words: *professional technical education, creative personality, creative thought, creative mathematical training, classic mathematics, applied mathematics, didactical principle, teaching at an advanced level of complexity.*

Постановка проблемы. Анализ последних исследований и публикаций.

Современный этап социально-экономического развития мирового сообщества характеризуется инновационными, динамичными изменениями в профессиональной среде. Это обстоятельство выдвигает новые требования к качеству профессиональной подготовки специалистов, которая должна обеспечить их конкурентоспособность, мобильность, готовность к адаптации и саморазвитию [1, с.5].

В отечественном профессиональном техническом образовании качество подготовки специалиста, определяемое его способностью эффективно и устойчиво работать в течение всей его трудовой жизни, традиционно достигалось за счет экстенсивного характера обучения с достаточно высокой степенью избыточности [2, с.54; 3, с.135]. Однако, в условиях современного постиндустриального общества, в котором происходит стремительная смена технологий, возникают принципиально новые, сложные технические задачи, возрастают информационные перегрузки, подготовка в техническом университете специалиста-профессионала в традиционном формате становится ненадежной. В [2] подчеркнуто, что эта ненадежность может быть преодолена, если развить способность будущих специалистов генерировать необходимые решения и способы деятельности в условиях быстро изменяющейся профессиональной среды. Генерация, по мнению автора, предполагает не только синтез новых знаний, но и адаптацию существующих известных знаний и способов деятельности к новым условиям.

Следовательно, основной целью современного профессионального технического образования является подготовка компетентного специалиста, способного к активной деятельности и творческому труду [3, с.134]. Соответственно, основной задачей современного технического университета становится выход на уровень развивающе-творческого маршрута обучения студентов [2, с.55]. При этом дидактический процесс университета должен быть сориентирован не только на усвоение студентами определенного объема знаний, приобретения умений и навыков в результате изучения комплекса дисциплин, но на формирование креативной личности [2, с.56; 3, с.136; 4,

с.3].

В [5, с.14] на основани анализ различных психолого-педагогических источников дано разъяснение понятия креативности (от лат. *creo* – творить, создавать). С учетом [5] креативной личностью будем называть человека, обладающего созидательным мышлением, определяющим его способности к творчеству, генерированию новых идей, принятию нестандартных решений.

В формировании созидательного мышления студентов технического университета ведущую роль выполняет математика как универсальный язык для описания процессов и явлений различной природы, наиболее действенный и проверенный временем инструмент умственного развития [6, с.123; 7, с.35]. Речь идет, прежде всего, о классической математике, которой обучают студентов младших курсов, а также о некоторых прикладных математических вопросах. Исследование последних позволяет приобрести компетенции в построении математических моделей профессиональных задач, в выборе оптимального метода решения поставленной математической задачи, а также в интерпретации полученных результатов [8, с.38]. Поскольку в математике главную роль играют доказательства, проводимые логическим путем, изучение этого курса позволяет правильно устанавливать причинно-следственные связи в исследуемых явлениях, формирует логическое мышление, способствует его ясности и четкости.

К сожалению, по ряду объективных причин, в течение двух последних десятилетий в отечественных и зарубежных технических университетах стран постсоветского пространства вынужденно следуют информационному (так называемому «рецептурному») стилю преподавания классической математики. При существенно сокращенной доказательной части лекций студентам предлагают для усвоения набор математических фактов и формул, а также алгоритмы решения типовых задач. Такой подход к обучению ставит под сомнение успех в формировании адекватного современному уровню науки математического мировоззрения [9, с.523; 10, с.447]. Более того, поскольку доказательства выступают в качестве моделей, на которых студенты обучаются приемам умственной деятельности, затрудненным представляется и общее развитие их интеллекта, происходящее в процессе постижения новых схем рассуждений.

Для решения возникшей проблемы в техническом университете необходимо совершить переход к качественно новой – креативной математической подготовке, призванной не только сформировать профессиональное теоретическое мышление будущего специалиста, но оказать непосредственное влияние на общее интеллектуальное развитие личности, способствующее ее восхождению к высшим жизненным приоритетам.

Цель статьи. Целью данной работы является анализ классических

дидактических принципов, составляющих основу креативной математической подготовки студентов технического университета, для последующей разработки соответствующих технологий обучения.

Изложение основного материала. Известно [11, с.177], что дидактические принципы (принципы обучения), являясь теоретическим обобщением многолетней педагогической практики, отражают наиболее важные объективные закономерности процесса обучения. Поэтому дидактические принципы являются общими положениями, регулирующими действия педагога в процессе обучения. Проанализируем суть основных принципов классической дидактики, на которые, по нашему мнению, должна опираться креативная математическая подготовка в техническом университете.

Принцип научности.

В классической трактовке [11] принцип научности означает соответствие содержания образования современному уровню развития науки и техники. При этом предполагается использование методов обучения, отражающих закономерности изучаемой науки.

Среди дисциплин профессионально-технической подготовки классическая математика занимает особое положение, поскольку в основе ее содержания – давно сложившееся ядро [7, с.35]. Изучение математической теории (совокупности понятий, фактов, законов), составляющей фундамент общетехнических и специальных дисциплин, является необходимым, но не достаточным условием креативной математической подготовки. Считаем, что в классическом курсе математики технического университета должна быть возрождена доказательная часть. Поскольку сама математика является дедуктивной областью знаний, в основе которой – формальные доказательства, метод познания этой науки без доказательств обойтись не может. Помимо собственно математических обоснований, значение доказательной части заключается в организации мыслительной деятельности обучаемых. Обобщая приведенные рассуждения, приходим к выводу: в отношении креативной математической подготовки принцип научности следует трактовать, прежде всего, как требование строгости в обучении. Подчеркнем, что речь не идет о превращении строгости в самоцель: неоправданном усложнении курса или перегрузки его формальными приемами решения узких классов задач [8, с.38]. Выбранный уровень строгости в обучении должен обеспечить, в первую очередь, формирование логической культуры студентов: привычки размышлять и правильно рассуждать, испытывать чувство неудовлетворенности от отсутствия аргументации в утверждениях математического или иного характера.

При обсуждении современных проблем дидактики математики педагогами часто высказываются определенные опасения. Они связаны с возможны-

ми негативними последствиями перевода современных студентов младших курсов университета, как правило, имеющих недостаточную школьную математическую подготовку, на слишком высокий уровень строгости в обучении математики. Педагоги предостерегают от возможного внутреннего неприятия курса математики обучаемыми, вызванного трудностями понимания, которое влечет за собой снижение усердия, инициативы и творчества студентов. В [12, с.435] такого рода опасения аргументированы результатами исследования психологов следующего содержания: в силу того, что поток психологического процесса не ограничивается лишь одной областью переживаний обучаемых, воздействие только на их ум и отвлеченное мышление обречено на безрезультативность. В связи с этим в [12, с.435] предложено в изложении университетского курса классической математики ориентироваться на так называемый учебный уровень строгости, проводя доказательства интуитивно-логического характера.

Наш подход к трактовке требования строгости в обучении математике отличается от приведенной выше (достаточно распространенной) точки зрения. Считаем, что уровень строгости в изложении математики студентам технических специальностей, должен быть дидактически целесообразным. Смысл этого положения видим в правильном отборе и включении в курс лишь доступных для понимания обучаемыми доказательств основополагающих утверждений. По нашему мнению, эти доказательства должны быть проведены на безукоризненном формально-логическом уровне. В остальных случаях предлагаем приводить пояснение смысла результатов доступными средствами. Обращаем внимание, на необходимость формирования у обучаемых четкого различия между строгими формально-логическими доказательствами и пояснением смысла сформулированных результатов.

Кроме требования строгости, считаем необходимым рассмотреть еще одно толкование принципа научности в отношении креативной математической подготовки в техническом университете. Выше было подчеркнуто, что в основе курса математики, который преподают студентам 1-го и 2-го года обучения – давно сложившееся ядро. Существующие в технических университетах соответствующие учебные программы, в основном, сформировались под влиянием трудов XVIII и XIX веков, посвященных обоснованиям математического анализа [8, с.37]. Однако, в современном обществе высокий темп смены технологий и их разнообразие вызывают необходимость изучения и исследования значительной совокупности новых математических моделей. Это обстоятельство требует расширения содержания давно сложившегося университетского курса высшей математики или дополнения его курсом прикладной математики с учетом идей и методов, лежащих в основе современных технических приложений. Соответствующая трактовка принципа науч-

ности в обучении может быть сформулирована как требование соответствия математических компетенций будущих специалистов современным и прогнозируемым тенденциям развития определенной технической отрасли.

Принцип обучения на высоком уровне трудности и принцип доступности

Принцип обучения на высоком уровне трудности является ведущим принципом в дидактике развивающего обучения, разработанной Л.В. Занковым, поскольку «только такой учебный процесс, который систематически дает обильную пищу для напряженной умственной деятельности, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся» [13, с.107]. Согласно авторской трактовке этого принципа, развитие обучаемых происходит только тогда, когда они работают на пределе своих способностей. Имеется в виду развитие познавательных возможностей обучаемых в отношении восприятия и осмысления знаний.

Одним из главных факторов, определяющих высокую степень трудности усвоения курса классической математики студентами технического университета, является абстрактность этой науки. Студенты, избравшие для будущей профессиональной деятельности технические специальности, мотивированы на изучение существующих, а также создание новых конкретных механизмов и устройств, предназначенных для осуществления различных производственных процессов. Таким студентам чрезвычайно сложно оперировать отвлеченными математическими понятиями (обособленными от конкретных свойств предметов и явлений). Значительную трудность также представляют составление математических моделей технических задач и проведение их исследований. Указанные умения формируются в процессе дальнейшего изучения прикладных математических дисциплин, необходимых в современной профессионально-ориентированной математической подготовке.

По нашему мнению, в основу креативной математической подготовки студентов технического университета должно быть положено диалектическое единство принципа обучения на высоком уровне трудности и принципа доступности. Классический принцип доступности требует, чтобы содержание, объем изучаемого и методы изучения соответствовали уровню развития обучаемых и их возможностям усвоить предлагаемый материал. Главный вывод, связанный с принципом доступности, состоит в необходимости отбора содержания и средств обучения в наибольшей степени отвечающих возможностям данной категории обучаемых. В соответствии с этим педагогам, осуществляющим креативную математическую подготовку, предстоит наладить процесс регулярного контроля качества усвоения и осмысления студентами изучаемого материала. Полученные в ходе такого контроля данные могут служить основой организации личностно-ориентированного подхода в обучении. В этом подходе важным мероприятием

является соблюдение индивидуальной меры сложности, выступающей в качестве необходимого компонента целесообразного применения принципа обучения на высоком уровне трудности.

Выводы. В работе обоснована необходимость перехода к качественно новой – креативной математической подготовке студентов современного технического университета, оказывающей непосредственное влияние на формирование их созидательного мышления. Предложена непротиворечивая трактовка принципов классической дидактики (принципа научности, обучения на высоком уровне трудности и доступности), составляющих основу креативной математической подготовки. Полученные результаты могут составить теоретическое обоснование дальнейшей разработки соответствующих технологий обучения.

Список использованных источников:

1. Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода: автор. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук /В.А. Шершнева. – Красноярск. – 2011. – 49 с.
2. Грохольская О.Г. Дидактические возможности инновационного вуза в подготовке профессионалов /О.Г. Грохольская //Вестник Университета Российской академии образования. – №2. – 2012. – С.53-57.
3. Ярхо Т.О. Загальні вимоги до змісту професійно-математичної підготовки в технічному університеті в умовах компетентнісної освітньої моделі /Т.О.Ярхо //Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – №37 (290). – 2013. – С.134-138.
4. Теплая Н.А. Интегративный подход в формировании целостного информационного знания в техническом вузе /Н.А.Теплая //Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). – №9(17). – 2012. – Режим доступа:www.sisp.nkrass.ru.
5. Алексеева Е.Е. Креативно ориентированная подготовка студентов вуза как основа формирования его ключевых компетенций/Е.Е.Алексеева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №3(03). – 2010. – Режим доступа:www.sisp.nkrass.ru.
6. Галиева М.Л. Опыт развития математической компетентности студентов технических специальностей/М.Л.Галиева //Вестник ТГПУ. – Выпуск 10 (88). – С. 122 – 128.
7. Плотникова Е.Г. Система принципов дидактики в концепции профильного подхода к обучению математики в вузе/Е.Г.Плотникова // Высшее образование сегодня. – №6. – 2011. – С. 35 – 38.
8. Мышкис А.Д. О преподавании математики прикладникам /А.Д.Мышкис //

Математика в высшем образовании. - №1. - 2003. - С. 37 –52.

9. Ярхо Т.О. Принцип обґрунтованості як основа поглиблення фундаментальної математичної підготовки майбутніх інженерів /Т.О. Ярхо //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. – Випуск 35. - Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». - 2013. - С. 523 – 530.

10. Заляпин В.И. Фундаментализация инженерного образования и новые технологии в преподавании математики /В.И.Заляпин // Всероссийская конференция. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. Дубна, сентябрь 2000. М: МЦНМО. – 2006. - С. 447 – 449.

11. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: «Высшая школа». - 1990. - 384 с.

12. Ершова А.А. Проблема строгости в обучении математике /А.А.Ершова // Всероссийская конференция. Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков. Дубна, сентябрь 2000. М: МЦНМО. – 2006. - С.434 - 435.

13. 13. Занков Л.В. Избранные педагогические труды М.: Дом педагогики. – 1999. - 608 с.

ЗМІСТ

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

АГАЧЕВА Ю.А. , Фасилітація рефлексії імпліцитних концепцій атракції як механізм регулювання діяльності в умовах групового тренінгу	6
АНДРОЩУК А.Г. , Фахова комунікативна компетентність як необхідна умова професійної мовної підготовки	13
АНТОНЕНКО І.І. , Формування іншомовної професійної компетентності у студентів ВНЗ	20
АРШАВА І.Ф., НОСЕНКО Е.Л. , Психологічні механізми гуманізуючого впливу освіти на особистість	28
БАБІЙ Н.В., ФУРМАН О.А., КОСТЮЧЕНКО А.М. , Формування пізнавального інтересу засобами інформаційно-комунікаційних технологій з використанням краєзнавчих матеріалів	39
БЄЛЬЧЕВА Т.Ф., КОВАЛЬСЬКА О.А. , Формування професійно-комунікативних умінь у майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема	47
БІЛИК О.М. , Етапи формування міжетнічної толерантності іноземних студентів у контексті соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу . . .	58
БІЛОГУР В.Є., ВОРОНІН Д.Є. , Шляхи підвищення мотивації студентів до занять фізичною культурою у процесі модернізації вищої освіти в рамках становлення та розвитку європейського освітнього простору	69
БОВДИР О.С. , Методологічні аспекти формування комунікативної культури студентів-юристів	76
БОЙКО З.В., БЕЛОВОЛ Е.В., РАДЫШ И.В. , Особенности влияния образовательной активности в «третьем возрасте» на здоровье и психологическое благополучие личности	84
БРИЖАТА І.Г. , Дидактичні умови формування предметних компетентностей сучасних студентів факультету мистецтв (напрямок художньої підготовки)	94
БУЛГАКОВА О.Ю. , Інструментальні аспекти соціальної взаємодії	102
ВЕЛИЧЕНКО М.А. , Зміст супроводжувальних оздоровчих технологій фізичного виховання студентів	113

ВОЛОЩУК І.П. , Компетентність як інтегральна характеристика освітньо-кваліфікаційного рівня випускника вишу: формування та технології оцінювання	121
ВОРОВКА М.І., КУЧИНА Л.І., ТРОФИМЕНКО Н.В. , Педагогічні умови формування іміджу особистості майбутнього вчителя	131
ГЕЙЧЕНКО Е.И. , Індивідуалізація обучения – важный фактор эффективности учебного процесса в ВУЗе	139
ГЕТАЛО О.В. , Роль клінічного провізора у забезпеченні ефективності та безпечності антигіпертензивних засобів	147
ДОЦЕНКО К.М. , Психологічний аналіз проблеми професійного самовизначення студентів	152
ЖГУТ О.А., ЧЕРНОБРОВКІНА Л.В. , Формування дослідницької компетенції студентів та учнів в умовах неперервного навчання	161
ЗЕЛІСКО Л.І. , Духовне становлення особистості магістра права у системі культурологічної освіти	169
ЙОВЕНКО Л.І. , Народні думи як джерело вивчення морально-духовних складових українського героїзму	179
КАЧАЛОВА Т.Г. , Змістове наповнення компонентів соціальної компетентності студентів вищої школи.	188
КОВАЛЬЧУК З.Я. , Вплив особистісних якостей психологів на особливості функціонування механізмів психологічного захисту	197
КОСТЕНКО Н.І. , Особливості професійного спілкування майбутніх фахівців сфери обслуговування: лексичний аспект	206
КУШНЄРОВА Т.С. , Психолого-педагогічні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій в системі професійної підготовки	214
ЛЕЩЕНКО Г.А. , Навчально-професійна мотивація як чинник професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті	221
ЛИТВИНЕНКО І.Ю. , Психолого-педагогічні передумови формування навичок іншомовного читання	231
ЛЯКІШЕВА А.В. , Особливості формування групи в студентському колективі	239
МАМЧУР Н.С. , Особливості педагогічної технології виховання естетичних смаків у майбутніх філологів	248
МАТЮШЕНКО Н.В. , Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю в рамках практико-орієнтованого підходу	255
МЕЛЬНИК А.І. , Формування внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови студентами аграрних університетів: з досвіду роботи	262

MIRSKI A. , Cross-cultural aspects of the quality of life: Tolerance, cultural openness, empathy and dialogue	270
МИХАЙЛОВА Н.О., КОХАН О.М. , Розвиток іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей у професійній сфері спілкування	286
МИХАСЮК К.В. , Практична підготовка як засіб формування професійної компетентності студентів коледжу економічних спеціальностей	294
НАГОРНА Н.В. , Педагогічні умови активізації професійного навчання студентів класичного університету	301
НЕЧИПОРЕНКО В.В. , Соціальна практика як засіб розвитку професійної та соціальної компетентності студентів педагогічних спеціальностей	309
НІКІТИНА І.В., ШКОЛЬНА Н.А. , НЛП як психотехнологія впливу у педагогічному менеджменті: початок дискусії	320
ПАВЛОВА А.В. , Интеллектуальные и личностные предикторы личностной самореализации студентов	326
ПІВЕНЬ М.І. , Психолого-педагогічна компетентність як інструмент професійного й особистісного саморозвитку курсантів льотного ВНЗ	336
ПІДГОРНИЙ А.В., НАЗАРОВА Т.М. , Фундаментальна підготовка бакалаврів у контексті забезпечення розвитку науково-дослідницької стратегії інженерної освіти	345
ПІСКУН Р.П., ШЕВЧУК Т.І., ХЛЕСТОВА С.С., ВАСЕНКО Т.Б. , Формування клінічного мислення та професійних компетентностей як один із пріоритетних напрямків вищої медичної освіти	352
ПОЛУДЕНЬ Л.І. , Модель формування професійної майстерності майбутнього дизайнера інтер'єру	361
РАГРИНА Ж.М. , Виды и формы диалогического взаимодействия «студент-компьютер» на занятии по русскому языку как иностранному в ВУЗе нефилологического профиля	369
РАЙЛЯНОВА В.Е. , Психолингвистическая природа речи	376
РУДЕНКО В.М. , Порівняльний аналіз критеріїв нормальності розподілу в педагогічних дослідженнях	386
САДОВА В.В. , Класифікація історико-педагогічних понять як дидактична проблема	397
САНІВСЬКИЙ О.М. , Педагогічна спадщина В.Сухомлинського у контексті запитів ХХІ ст.	404
САХНОВСЬКИЙ О.Є. , Еволюція меж сучасного мислення в умовах становлення інформаційного суспільства	414
СИРЦОВ В.К., ЗИДРАШКО Г.А., АЛИЕВА Е.Г., СИДОРОВА И.В., ФЕДОСЕЕВА О.В., ТАВРОГ М.Л., ВОЛИК А.А. , Организация самостоятельной работы студентов	419

ТАБАЧНИК І.Г. , Обґрунтування методики дослідження ставлення до здоров'я юнацтва з уязвленою поведінкою	426
ТЕРЕШКО І.Г. , Українознавство як фундаментальний чинник захисту етнокультурного простору та збереження національних інтересів (на досвіді УДПУ імені Павла Тичини)	433
ТИРОН О.М. , Емоційний інтелект як чинник формування іншомовної компетентності майбутніх моряків	442
ТОПЧІЙ О.В. , Лінгвістична компонента реалізації принципу академічної мобільності студента	454
УСИК О.Ф. , Педагогічні умови підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з сиротами в соціальному гуртожитку	462
ФЕДОРОВА О.П. , Сучасні аспекти навчання в інтернаті за фахом "Загальна практика – сімейна медицина"	471
ФОМЕНКО Т.М. , Структура і зміст соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв	478
ЦИГАНОК О.О. , Позааудиторна підготовка студентів-філологів до українознавчої роботи на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини	488
ЦИНА В.І. , Експериментальне дослідження рівнів особистісної професійної зрілості майбутніх педагогів	498
ЭМИРИЛЬЯСОВА С.С. , Особенности экспликации гендерной проблематики в педагогической прессе Украины 2-й половины XX в. – 1989 г. (На материале газеты «Учительская газета» и журналов «Семья и школа», «Радянська школа», «Дошкільне виховання», «Українська мова і література в школі»)	505
ЯРХО Т.А. , Основные дидактические принципы креативной математической подготовки в современном техническом университете	514

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяка О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”
Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 1 до Вип. 5, Том V (56) : Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К.: Гнозис, 2014. – 528 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 1 to Vol. 5, Volume V (56): Thematic Issue “Higher Education in Ukraine in the context of integration into the European educational space.” - K.: Gnosis, 2014. - 528 p.

Збірник затверджено постановою Президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору. Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також - умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах. Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-18-7(5)
ISSN 2308-5126

<https://doi.org/10.38014/osvita.2014.55.00>

- © Переяслав-Хмельницький ДПУ ім. Г. Сковороди, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Міжнародна Експертна Агенція “Консалтинг і Тренінг, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

