

SCIENCE AND  
EDUCATION  
A NEW  
DIMENSION  
PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

II(12), Issue 25, 2014

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**Pedagogy and Psychology**

Editorial board  
**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**  
**Jenő Barkáts, Dr. habil.      Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Andriy Myachykov**, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**Edvard Ayvazyan**, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

**Ireneusz Pyrzyk**, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Irina Malova**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Kosta Garow**, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**László Kóti**s, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Anatolij Morozov**, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Nikolai N. Boldyrev**, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

**Olga Sannikova**, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

**Oleg Melnikov**, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

**Riskeldy Turgunbayev**, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

**Roza Uteeva**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

**Seda K. Gasparyan**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

**Svitlana A. Zhabotynska**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Tatyana Prokhorova**, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

**Valentina Orlova**, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe  
BUDAPEST, 2014

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**The journal is listed and indexed in:**

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

## Contents

PEDAGOGY .....	6
<i>Misechko O.Ye.</i> Exploring social content of information gap technique in the English classroom .....	6
<i>Fatieieva D.M.</i> Mediaeducative WebQuests as the Means of Training Future Politologists to Work in the Professional Environment .....	11
<i>Lysak O.B.</i> European academic mobility for students of economic specialization at KNUTE: achievements and prospects .....	15
<i>Petriuk I.M.</i> Pedagogical support of pupils' social adaptation.....	18
<i>Tkachenko M.A.</i> The structure of a musical teacher artistic technique.....	21
<i>Босенко М.В.</i> Проблема реформування системи вищої освіти в країнах СНД Південного Кавказу в контексті Болонського процесу .....	24
<i>Варецька О.В.</i> "Компетенція" та "компетентність" як ключові поняття сучасної освіти.....	28
<i>Гаєрилюк С.Н.</i> Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста – основное задание концепции инновационных технологий дошкольного образования XXI столетия.....	36
<i>Гурінчук С.В., Ісаєнко С. А., Коробова І.О.</i> Добір змісту навчальної дисципліни ІМПС як дидактична умова успішності її опанування .....	41
<i>Довбня Е.В.</i> Содержание книги для чтения как компонента учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов .....	46
<i>Ісаєнко С.А., Родкевич О.Г.</i> Формування професійної культури майбутнього фахівця: до постановки проблеми.....	50
<i>Кир'ян Т.І.</i> Стратегічне використання інформації в навчальному процесі медичних ВНЗ в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століття .....	55
<i>Литвинова С.Г.</i> Структурно-интегративная модель облачно ориентированной учебной среды общеобразовательного учебного заведения (ООУС ОУЗ).....	59
<i>Рябокоть В.В.</i> Трансформація понять “стратегія” – “стратегічна компетенція” – “стратегічна компетентність” у постійному потоці наукової інформації.....	64
<i>Федорцова Е.Г.</i> Формирование гуманитарных компетенций студентов при изучении гуманитарных дисциплин в техническом ВУЗе.....	68
<i>Федорчук І.В.</i> Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії.....	72
PSYCHOLOGY .....	76
<i>Koltunovych T.</i> The structural and functional model of psychocorrection of professional burnout among pre-school teachers .....	76
<i>Пономаренко В.В.</i> Изучение ведущих компонентов психологической регуляции личности адвоката в профессиональной деятельности .....	82
<i>Сошина Ю.М.</i> Проблема дослідження ціннісно-сислової сфери особистості .....	86
<i>Магдисюк Л.І.</i> Факторна структура психологічної готовності особистості до виходу на пенсію .....	89
<i>Шевчук О. П.</i> Особистісні предиктори трансформації травматичної пам'яті у посттравматичний стресовий розлад.....	93

## PEDAGOGY

*Misechko O.Ye.*

### **Exploring social content of information gap technique in the English classroom**

*Misechko Olga Yevgenivna, Dr. Habil. of Pedagogical Sciences (EdD), Professor  
Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine*

**Abstract.** The study is devoted to the exploration of the potential application of the information gap activities for developing social skills of the English language learners. The paper reports on the preliminary findings of the analysis of how high Ukrainian student teachers and practitioner teachers evaluate the social effectiveness of different types of information gap activities. Three types of information gap activities were singled out, following Prabhu's model (1987): fact-finding gaps, opinion-gaps; reasoning-gaps. Task preference questionnaire-based investigation was organized. The results show that Ukrainian pre-service and in-service teachers still need to be better informed about the meaning of the term, possible types of information gap tasks, peculiarities of their design and arrangement, social dimension of their application.

**Keywords:** *information gap; fact-finding gap activities; reasoning-gap activities; opinion-gap activities; social skills*

#### **Introduction**

Since 2001, the secondary school English language syllabus in Ukraine has been undergoing serious changes to be adapted to the common European standards of learning, teaching and assessing modern languages known as the *Common European Framework of References for Languages* [4]. As a result, some new concepts, techniques, criteria for describing language proficiency have been brought into wide circulation in the field of foreign language education. Ukrainian teachers of English have thus been confronted with a range of psychological, pedagogical, and informational problems. One of them is to provide learners with ample opportunities to build their social interaction on sharing information and bridging information gaps.

The so called 'information gap' activities are well described as a communicative technique for oral language development in an EFL setting. Learners get exposure to language as a component of reciprocally active exchange of unknown before facts, views, feelings, impressions, observations, guesses, opinions, assumptions between two or more speakers participating in it. While overcoming the gap in the information they possess, the learners put to use and improve their language and communicative skills.

Information gap activities belong to a group of structured activities, i.e. they have to follow certain rules. To create an information gap situation, teachers normally use two sets (or more, depending on the number of participants/groups of participants) of ready-made materials that are kept secret from each other by all sides of the interaction. If a two-sided interaction is organised, students sit in pairs. One looks at a worksheet A while the other looks at a worksheet B, the necessary restriction being not to peep into each other's worksheets. Both of the two worksheets covers the same matter but with different elements missing (facts, details of the map, data, elements of the picture, etc.). After a thorough analysis of the card and deciding what information is missing, students start inquiring each other of the necessary elements to complete the card, so that by the end of the interaction both of them could have possessed the same amount of information.

The term 'information gap' covers a great variety of tasks with the objective to convey or to request information. The information that students must seek can

range from very simple to complex. As distinguished by Prabhu (1987), there are three main categories of information gap tasks: information gaps (which are better to call fact-finding gaps); reasoning gaps; opinion gaps.

Information-gap activity, according to Prabhu [6, p. 46], involves a transfer of given information from one person to another, from one place to another, or from one form to another. Examples are (a) describing a person from a range of people in the picture in such a way that the other student can guess the identity, or (b) locating the places on the map when a student has some places missing on his/her map while they are labeled on his/hers partner's map, or (c) giving instructions to draw a picture, or (d) completing a picture/ table with information available in a given piece of text. Information-gap activity may be looked at as a useful preliminary to reasoning-gap activity.

Reasoning-gap activity presupposes deriving some new information from the given information through processes of inference, deduction, practical reasoning, negotiating, working things out in the mind [6, p. 46]. Examples are (a) working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables, or (b) deciding what course of action is best for a given purpose and within given constraints, or (c) deciding what attractions would be most appropriate on a small island to develop it as a tourist resort and discussing how to publicize it.

Opinion-gap activity is built on identifying and articulating personal preferences, feelings, or attitudes in response to a given situation, or using factual information and formulating arguments to justify one's opinion [6, p. 47]. A good example of it is taking part in the discussion on a social or moral issue.

Fact-finding gap activities are concentrated mainly on the exposure of data that is why they have to satisfy the requirement of plenitude and exactness for successful information transfer. They are usually executed in the so-called 'one-step' linear sequence (a query of information – information transfer). Due to some simplified character they can be used as a useful preparatory link to reasoning-gap activities, which require far more difficult process of negotiating the meaning, finding out cause-and-effect relations between the facts, accounting for co-factors involved in the situation and suggested in the activity-

card. Opinion-gap activities, which foresee authentication and articulation of individual feelings, preferences and choices, in their turn, are based on an information exchange which has very personal character and cannot be preliminary fixed in the activity-card. Therefore, interaction may take place without clear prediction of its results, with the large level of relativity of the concept of a 'true' or 'incorrect' answer, and with complications in formulating one's own attitude not so much in terms of language means as in terms of ideas. So, to achieve communicative effect in gap-bridging activities, it is equally important to accurately render the preset information from the card and to create one's own meanings.

The study of information gap technique of teaching languages has developed apace in the last few decades. There is an opinion (H. Brown 1994) that the term information gap is very broad and "covers a tremendous variety of techniques in which the objective is to convey or to request information" [1, p. 181].

But this paper is based on another apprehension of this term which considers information gap from the point of view of its functional communicative effect and impact on the language learner as a 'communicative stress' [3, p. 35] or 'immediate communicative problem' [5, p. 39]. Such effect appears in the course of authentic interaction when its participants do not just ask and answer questions with quite obvious answers about some subject well known to everyone but go through a real-life situation of sharing something unknown to each other. Some proponents of this approach mark that to tell someone something which you suspect they might already know is 'quite a socially daunting experience' [3, p. 35].

G. Brown and G. Yule (1984) emphasize the importance of preserving in the process of teaching interaction normal behaviour principles to maintain motivation toward authentic communication. They call a situation, when the interlocutors must pretend as if the information they share has something of a novelty, an artificial information gap and insist on the necessity of creation of a reasonable purpose for communication, by which it is possible to attain 'communicative effectiveness' [2, p. 111-112].

W. Littlewood (1981) underlines the functional aspect of communication built on filling information gaps and remarks that the discourse itself serves as a stimulus to intercourse, and the criterion of adequacy of its performance, in the form of the success or failure of the communication [5, p. 39]. In other words, each of the participants of dialogic or polilogic communication must possess some part of the whole information, which is exchanged with other participants with the element of 'revelation', and, working together, they solve a certain problem or arrive at a common decision. To give the act of communication more distinct character of collaboration, he suggests to apply some physical barrier (for example, screen) which would make it impossible to peep into each other's informative card.

Both above-mentioned interpretations of the information gap coincide in some key points: 1) topmost attention should be given to the meaning of utterance, but not to linguistic items and the way to combine them (it is important, but not dominant in communication); 2) interaction should be directed at completion of some practical

task and achievement of certain goal (but not simply exchange of questions and answers with the purpose of communicative drill); 3) the procedure of asking questions should contain the element of uncertainty about the content of the answer and in this way resemble more natural communication.

Supporters of information exchange on the basis of authentic communicative stimulus (Littlewood 1981; Brown and of Yule 1983; Prabhu 1987; Cross 1991; Neu and Reeser 1997 et al.) specify that patterns of interaction provided with the help of information gap activities suggest both sharing information (asking-answering questions) and processing information (discussion, comparison, evaluation, decision-making). Thus, the learners get involved into reciprocally active process of building linguistic competence that is mutually useful for all interlocutors in their effort to solve a communicative problem.

The present paper aims to highlight the issue that has been less focused on in the mentioned researches. It draws special attention to the idea that alongside undoubted linguistic effect, information gap-filling technique is quite a personally and socially challenging experience.

Social dimension of interaction assumes that communicative language learning is a deeply social event that requires from a learner – as a social agent – the incorporation of a wide range of competences in interpersonal and social relationships, social and cultural values, cognitive skills, personal attitudes and behavioural patterns. As the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) notes, all language communication is strictly affected by "sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms of governing relations (...), linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community" [4, p. 13]. In this connection, one of the objectives of language education becomes to promote favourable development of the learner's social skills. This means that teachers of English must pay greater attention to the social behaviour patterns that information gap activities convey.

This necessity has been touched upon by W. Littlewood (1981) by introducing the term 'social interaction activity' [5, p. 43]. He also has formulated two main rules to make an activity socially interactive: 1) to create a situation when "the learner is expected to let social as well as functional considerations affect his choice of language"; 2) to evaluate the language the learner produces "in terms of its social acceptability as well as its functional effectiveness" [5, p. 43]. But among the number of activities he suggested to create opportunities for social interaction in the foreign language classroom, information gap activities were not mentioned.

### **The study, participants, instrumentation**

This paper reports on the preliminary findings of the analysis of what student teachers and practitioner teachers think about possibilities of information gap activities for social development of the English language learners. With the idea of investigating how well the participants of the study are acquainted with the information gap technique and how high they evaluate the social effectiveness of such activities, a questionnaire-based study was organized.

The study was conducted among two groups of partici-

pants: A) 4<sup>th</sup> year students of the Institute of Philology and Journalism of the Zhytomyr Ivan Franko State University (Zhytomyr, Ukraine) for whom English was their second major; they were upper-intermediate and advanced learners of English, representing the B2+ and C1 levels in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages; to date the group was numbering 32 people; what needs to be taken into consideration is the fact that most of the students intend to enter the English language teaching profession where using information gap activities is expected to become part and parcel of their every-day responsibilities, and B) in-service teachers of English who were listeners of the refreshment-training course at the Zhytomyr Regional Institute of Post-diploma education; their practical experience of teaching was not less than 5 years; to date the group was numbering 15 people; they were expected to have had some expertise in using information gap activities in their teaching practice because it had been presupposed by the requirements the secondary school English language syllabus in Ukraine since 2001.

First, both groups of participants were involved into exchange of their ideas as to how they understand the meaning of the term 'information gap technique' and what kinds of information are mostly shared by people in the course of communication. Then, the subjects of the study were presented with a theoretical input on the issue and participated in a workshop during which they had an opportunity to practice different types of information gap

activities.

After that, they were suggested to answer some open-ended questions meant to reflect the perceptions held by the participants as to the following: if their previous ideas of the information gap technique coincided with what they learned at the workshop; which of the evaluated tasks they were ready to use in their classroom instruction; what circumstances had prevented them from using the tasks before; what factors might foster the successful use of the technique. Besides, the respondents were asked to rate 12 information gap-filling tasks included into the workshop on a five-point scale (from 1- not at all to 5- very strongly) according to the following criteria: how often the task was met in EFL learning (for A-group)/teaching (for B-group) practice; how often it could be used in the English classroom; how complicated it looked; how close it was to real-life situations; how important it could be for personal and social development of learners.

In the choice of types of information gap activities for the workshop and the background questionnaire, the leading factor was their conformity to social behaviour pattern or personal skill. Following Prabhu's model [6], we singled out and classified different information gap activities into similar groups with the only difference that the first group was defined as fact-finding activities – to distinguish between more concrete tasks of the first group and more abstract skills needed for opinion-gap and reasoning-gap activities. The distribution of selected activities into corresponding groups is reflected in Table 1.

**Table 1.** Distribution of information gap-based tasks into groups of activities

Types of tasks	Groups of information gap activities	
	Opinion-gap activities	Reasoning-gap activities
Fact-finding activities	Opinion-gap activities	Reasoning-gap activities
'Filling in the gaps on the maps or schemes', 'Giving and receiving instructions', 'Describing and drawing', 'Finding/ identifying by the given description', 'Filling in crosswords on the basis of definitions', 'Spotting similarities and differences', 'Filling in gaps in texts', 'Reconstructing texts, poems, dialogues, pictures'	'Making the best choice',	'Logical arranging by description', 'Negotiating a decision', 'Solving logical problems and puzzles'

### Data analysis

The author of the article sticks to the idea that the information gap technique contains a powerful source of possibilities for building learners' interactive skills, communicative strategies, social behaviour patterns with the help of a vast variety of domains, topics, communicative situations, tasks. Analysis of the mentioned above types of information gap activities from the perspective of their social acceptability leads to the conclusion that they may help improve learners' ability to attain effectively the following skills:

- social skills (cooperating, sharing, being tolerant, negotiating, reaching a consensus),
- daily living skills (using different equipment, performing operations),
- communicative skills (gathering information, describing, defining, finding by description, spotting similarities and differences, sequencing, articulating personal preference, making decisions, formulating arguments).

As the first step in data analysis, definitions given by both groups of the respondents for the notion of information gap technique were summed up and compared.

The result of investigation testifies that A-group have very indefinite and hypothetical, with a high level of generalization, idea of what information gap is. Student teachers of English belonging to this group described it in such words as "lack or absence (complete or partial) of information about a certain type of activity, sphere of life of a man", "absence (complete or partial) of certain volume of information concerning this or that field of knowledge", "insufficient bulk of information" etc. While teachers' replies (group B) demonstrated kind of misunderstanding and misinterpretation of the term, confusion of this type of activity with the task "to fill in the gap", that is used for organizing merely linguistic (but not communicative) activity connected with putting in missed letters in words, of filling blanks in sentences.

As for the most popular kinds of information to be shared in everyday life, both groups of study subjects responded in unison and specified on an exchange of facts first, then – opinions, and exchange of arguments turned out to be the third in the row.

As the results, acquired from a task preference questionnaire-based study, show, when writing about mostly



often practiced information gap tasks, A-group have mentioned "filling in gaps in texts" (although, according to the criteria of desired usage in the classroom, they would prefer to do "fill in the gaps on the maps or schemes" tasks), while B-group admitted "giving and receiving instructions" both as their real and desired first choice practice. Both groups coincided in rating "describing and drawing" task as taking the second place among those most often used. They also gave very identical answers as to frequency of occurrence of some other information gap tasks in their classroom practice: "reconstructing texts, poems, dialogues, pictures" (occupies the 4<sup>th</sup> and the 5<sup>th</sup> place in A-group and B-group correspondingly); "finding/identifying by the given description" (the 7<sup>th</sup> and the 8<sup>th</sup> place), "filling in crosswords on the basis of definitions" (the 8<sup>th</sup> and the 9<sup>th</sup> place). No big discrepancy is met in placing such information gap tasks as "filling in the gaps on the maps or schemes" (the 8<sup>th</sup> and the 6<sup>th</sup> place in A-group and B-group correspondingly); "making the best choice" (the 9<sup>th</sup> and the 7<sup>th</sup> place); "logical arranging by description" (the 5<sup>th</sup> and the 3<sup>d</sup> place). Similarity of these data in both groups of respondents confirms to the fact how often different types of information gap tasks are used in today's English classroom practice in Ukrainian schools. It is also important to add that sometimes the low score of a task means that it has never been practiced and is totally unknown to the respondents, so they had to rate such tasks with 1 point because there was no "0" option. This conclusion is drawn from informal talks during and after the workshop.

At the same time it's interesting, that after having practiced some other types of information gap activities both students and teachers changed their views quite radically as to rating the activities according to the index of their possible use at the lessons of English. Thus, in students' questionnaires, "filling in the gaps on the maps or schemes" has moved from the 8<sup>th</sup> place to the 1<sup>st</sup>; "giving and receiving instructions" – from the 10<sup>th</sup> to the 3<sup>d</sup>; "finding/ identifying by the given description" – from the 7<sup>th</sup> to the 2<sup>nd</sup>. While the tasks they have mentioned as more frequently used turned to drop down in their rating (e.g. "filling in gaps in texts" moved from the 1<sup>st</sup> place to the 7<sup>th</sup>). A similar, although not so radical, picture was observed in the teachers' ratings, too. It may only be inferred that a factor of novelty should be taken into consideration, and information gap tasks should vary in the classroom.

Among the most difficult for implementation tasks both A-group and B-group have marked "negotiating a decision" and "solving logical problems and puzzles". Among the least difficult students named "spotting similarities and differences" and "describing and drawing" tasks. Teachers' answers on this issue differed. They suggested "giving and receiving instructions" and "recon-

structing texts, poems, dialogues, pictures" tasks as the easiest for carrying out.

As most close to the real life situations both groups of the respondents admitted the "giving and receiving instructions" task.

Expressing their opinion concerning reasons that restrained the use of information gap technique, students, as a rule, wrote about lack of information about it; while teachers, besides this reason, also alluded to absence of didactics materials, time-limits at the lesson, different levels of knowledge among students in a class.

Reflecting on the conditions for more active application of this technique, students were looking for intrapersonal resources: enlarging their own knowledge about the types of tasks; improving their skills in using the tasks; amplifying their professional mastery and creativity; developing desire and readiness to implement theory in practice. In the answers of teachers predominance of external stimuli was felt: they were writing about the necessity of more sufficient providing with didactics materials, and more time on their preparation, and higher motivation on the part of their students, which is not impressive and may indicate that Ukrainian teachers are rather unwilling to change their daily teaching routine.

### Conclusions

This study has demonstrated that information gap technique has not become broadly applied by Ukrainian secondary school teachers yet. They still need to be better informed about the meaning of the term, types of information gap tasks, peculiarities of their design and arrangement. Special attention in the course of preparation of teachers toward the use of this technique should be given to the social dimension of information gap tasks and their social effectiveness. The distinction between functional dimension of an information gap activity and its social dimension can hardly be a matter of strict division but a very tentative question of a special emphasis the teacher should make to deliver to the learners the precise degree of importance to the social factor during the activity.

Another conclusion that may be drawn is that pre-service level of teacher education proves to be more effective than in-service level for encouraging inner motivation and readiness of prospective teachers of English to use information gap technique.

Finally, the research has shown that awareness of the information gap technique is a necessary but not sufficient condition for its successful implementation in the classroom. It points to the necessity of at least two more conditions: appropriate teaching materials and personal motivation of teachers to make learning more diverse, learner-oriented and socially facilitating.

### REFERENCES

1. Brown, H. D. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. – 416 p.
2. Brown, G. & Yule, G. Teaching the Spoken Language: an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 176 p.
3. Brown, G., A. Anderson, R. Shilcock, and G. Yule. Teaching Talk Strategies for Production and Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 176 p.
4. Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, 2001. – 260 p.
5. Littlewood, W. T. Communicative Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
6. Prabhu, N. S. Second Language Pedagogy: a perspective. Oxford: Oxford University Press, 1987. – 153 p.

**Мисечко О.Е.**

**Исследование социального содержания технологии информационного разрыва при обучении английскому языку**

**Аннотация.** Исследование посвящено изучению возможностей применения заданий, построенных на технологии информационного пробела, для развития социальных умений изучающих английский язык. В статье сообщаются промежуточные результаты анализа того, как оценивают украинские будущие и практикующие учителя социальную эффективность различных видов заданий, содержащих информационный пробел. Со ссылкой на идею Н.Пабху (1987), было выделено три типа заданий с информационным пробелом: задания с фактологическим пробелом; задания с оценочным пробелом; задания с причинно-следственным пробелом. В исследовании был использован опросник для оценки предпочтений при выборе заданий. Результаты свидетельствуют, что украинские будущие и практикующие учителя все еще недостаточно информированы о значении термина, возможных типах заданий с информационным пробелом, особенностях конструирования и проведения таких заданий, социальной составляющей их применения.

**Ключевые слова:** *информационный пробел, задания с фактологическим пробелом; задания с оценочным пробелом; задания с причинно-следственным пробелом; социальные умения*

*Fatieieva D.M.*

## **Mediaeducative WebQuests as the Means of Training Future Politologists to Work in the Professional Environment**

*Fatieieva Daria Mykolaivna, postgraduate student  
Sociology, Psychology and Pedagogy Department  
Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine*

**Abstract.** This article deals with an innovative media educational interactive technology of training in high school media educational WebQuests as the effective means of training future politologists to work in the professional environment. The author describes in detail the structural components, technology, basic tasks and criteria for evaluating the WebQuests. The article also shows how to use a new technology in practical training classes for students of political science department in institution of higher education.

**Keywords:** *WebQuest, media education, critical thinking, professional skills, media educational technology*

**Introduction.** The acquirement of information, the methods of its production, handling and use through modern media means is a necessary condition for successful entry of a human into the informational society. Nowadays informational and communicational technologies are the basis of social development. Therefore, humanity is an active user of information, amount of which is constantly increasing. Every day the media world creates around the people a special media reality, which influences the formation of their world views, culture and life values. There is the shortage of specialists in various scopes of human activity who are capable to solve problems both independently and in teams, to think critically, to separate truthful information from subjectively distorted and misinterpreted facts. That is why learning in the institution of higher education should ensure the formation of future specialists' skills to organize their own informational activity and to plan the results of it. The current stage of development of higher education is related to the transition to a pragmatic implementation of the new educational paradigm, which envisages the creation of an integrated system of continuing education, the formation of students' scientific and critical way of thinking, the adoption of mobile information vision and high-level of professional skills by future professionals. Everything mentioned above is a reason why one of the main tasks of higher education is the informatization of the educational process which includes the creation and development of media-oriented learning environment.

In recent years, scientists consider the usage of media technologies in educational process of higher school as an important source of improving the quality of the educational process. Media education and media educational technologies contain a huge informational, didactic and motivational potential in the educational process of higher school. The representatives of UNESCO logically associate media education and media competence with the development of democratic critical thinking, public accountability of the individual, which are one of the most important professional qualities of future politologists. That is why it is especially important to implement the media educational technologies, in particular WebQuests into the process of training future politologists to work in the professional environment [4].

**Overview of publications.** A significant number of scientists paid attention to various aspects of the problem of the media technologies usage in the educational process. The impact of mass media on the individual and society are reflected in the works of D.Buckingham,

I. Dzialoshynskyi, J. Lalla, L. Sellers. The use of media materials were at the center of scientific interest of E. Miller, G. Onkovych, N. Saienko, O. Serbenska, V. Usata, O. Fedorov, I. Chemerys, O. Yanyshyn and others. The role of computer technology in the educational process are discussed in the works of S. Danylov, H. Kozlakova, V. Krasnopolskyi, L. Pavliuk, T. Solodka, and other researchers. Important contribution to the problem of the use of informational technologies in the educational process was made by the following scholars: A. Asherov, V. Bykov, B. Hershunskyi, M. Zhaldak, V. Klochko, and others. The above mentioned reserchers took up in their papers the problems of the informational culture formation of future professionals, informatization of education, the readiness of future professionals to work in the professional environment under the conditions of informational society. However, the use of media technologies, in particular the WebQuests in the educational process of training future politologists to work in the professional environment has not received proper attention and this fact has caused the choice of the topic of this article.

**The purpose of this article** is to draw attention to the importance of prior implementation of the media educational technologies into the process of professional training of future politologists in high schools of Ukraine and to determine the possible ways of implementation the technology of media educational WebQuests in the training of future politologists.

**Main body.** The use of online sources to explore how the media operate, the way we interact with them and how we can use them to our greatest advantage, can serve as a base for training of analysis, synthesis and evaluation of information skills, for development of critical and creative thinking of future politologists. The practical exercises as identifying the main idea, the cause-effect connections, the differentiation major and secondary information, goals and motives of the author, comparison, ranking information, content analysis, comparing different sources and points of view on one issue, the facts and subjective opinions, stimulate analytical professional skills of students. Making conclusions and generalization, predicting outcomes and results train the synthesis skills. The monitoring of Internet awareness of students should precede the implementation of the Internet to the media educative process (one of the aspects of internetdidactics) [3].

One of the means of the work with media sources – WebQuest. The WebQuest concept was developed in 1995 at San Diego State University by Professor Bernie

Dodge and Tom March. It came about as the result of thousands of schools being internet connected with no agreed upon terminology for the kinds of instructional activities the schools were creating. They saw a need to define these learning environments and defined one as a WebQuest and developed a set of desirable attributes for this newly defined activity. Since it was first developed, the WebQuest model has been incorporated into hundreds of education courses around the world. WebQuests provide an authentic, technology-rich environment for problem solving, information processing, and collaboration. This inquiry-based approach to learning makes excellent use of internet-based resources by involving students in a wide range of activities [6]. There are lots of guidelines, numerous examples and templates to help teachers and students to create their own WebQuest on the University of San Diego portal (<http://webquest.org>) of WebQuests.

WebQuest in pedagogy – a problematic task with elements of role-playing game with the usage of the informative sources of the Internet for its accomplishment. This is an educational site devoted to independent research of students on a specific topic with hyperlinks to various web pages. WebQuests focus students on analysis, synthesis, and evaluation of information as they work collaboratively to solve a real problem or complete the task. Each team member assumes roles that best represent some aspect of reality. Students engage in problem-solving investigations to construct their own knowledge [5].

The WebQuest is defined by Bernie Dodge as an inquiry-oriented activity in which most or all of the information used by learners is drawn from the Web. WebQuests are designed to use learners' time well, to focus on using information rather than looking for it, and to support learners' thinking at the levels of analysis, synthesis, and evaluation. What makes WebQuests so appealing is that they provide structure and guidance for both students and teachers [8].

All WebQuests should include the same basic elements to achieve clarity of purpose and efficiency. The basic elements or critical attributes are listed as follow:

1. Introduction: The introduction sets the stage and provides some background information.
2. Task: The task should be interesting and doable.
3. Information Resources: This element includes such resources as web documents, experts available via e-mail or conferencing, searchable databases on the net, and books and other documents physically available in the learner's environment.
4. The Process: This element clearly describes the steps for the learner to accomplish the task.
5. Guidance: This step describes how to organize the information acquired by using guiding questions, or directions to complete organizational frameworks such as timelines, concept maps, or cause-and-effect diagrams.
6. Conclusion/Evaluation: This step brings closure to the activity, reminds the learner what he has learned and encourages him to extend the experience into other domains [8].

Some non-critical attributes of WebQuests include group activities, motivational elements such as role-playing, a possible scenario to work within, or simulated e-mail persons to communicate with. WebQuests can be designed within a single discipline or they can be inter-

disciplinary. There are at least two levels of WebQuests that should be distinguished from one another: short term WebQuests and longer term WebQuest. The instructional goal of a short term WebQuest is knowledge acquisition and integration. The learner will deal with a significant amount of new information and try to make sense of the information. It is designed to be completed in one to four class periods. The instructional goal of a longer term WebQuest is extending and refining knowledge. In the longer term WebQuest the learner analyzes a body of knowledge deeply, transforms it in some way, and demonstrates an understanding of the material by creating something that others can respond to either online or in real time. This level of WebQuest will usually take between one week and one month in a classroom setting [8].

Technology of WebQuest using Internet sources and integrating them into the learning process helps to solve a number of competencies: use of media technologies to solve professional tasks (including the search for relevant information, writing down the results in the form of computer presentations, websites, etc.); self-learning and self-organization; team work (planning, division of labor, mutual assistance, mutual control), i.e. the skills of problem solving in command; ability to find several ways to solve the problem situation, to determine the most efficient variant and to ground their choice; public speaking skills etc. According to educational-job description, these skills are essential for future politologists in the work in the professional environment [1].

In addition, the use of WebQuests increases students' learning motivation to study some specific branch of science. WebQuest is not a simple search for information online because students, during working on the task, collect, summarize information, draw conclusions. Moreover, the participants of the WebQuest learn how to use the information space of the Internet to expand the scope of their artistic activity [2].

The former of WebQuests Bernie Dodge, identified the following tasks for WebQuests: *retelling* – demonstration of the topic understanding based on the presenting of the information from various sources in the new format: the creation of presentations, posters, stories; *planning and design* – plan or project development based on specified conditions; *self-knowledge* - any aspects of the personality study; *compilation* – transformation of the information format obtained from different sources: the creation of books, virtual exhibitions, time capsule; *creative task* – creative work in a particular genre - the creation of plays, poems, songs, videos; *analytical task* – to find and organize information; *detective puzzle, mystery story* - conclusions based on contradictory facts; *consensus achievement* - a solution for an acute problem; evaluation – how to ground a particular point of view; *investigative journalism* – an objective presentation of information; *persuasion* – learning how to entice your opponents or neutral-minded individuals; *research* – the study of various phenomena, discoveries, facts on the basis of unique online sources [8].

A key section of each WebQuest is detailed scale of evaluation criteria according which the project participants evaluate themselves and teammates. A teacher (professor) serves the same criteria. For example, if an oral form is selected for the presentation of the results, the

evaluation will include gestures, grammar and pronunciation, speech organization, if a Power Point presentation is selected, so it is considered aesthetic design, technical implementation, etc. For each criterion the compliance descriptors are arranged (from the worst to the best) which are represented in scores [2].

While creating a project, students gain not "prepared" knowledge, but they are involved in the search activity. Naturally, any media WebQuest should not be isolated from the educational process as a whole, it must be in close connection with the previous and subsequent cognitive activity of students. According to the criteria made up by Tom March any effective WebQuest should include an intriguing introduction, clearly articulated tasks, roles setting that provide different views on the issue, informed use of online sources. The best examples of educational media quests demonstrate the connection with real life, their conclusions directly relate to the purpose [9].

Using the structure of the educational WebQuest and templates to create it, it is possible to design a variety of mediaeducational sites for students of political science department. Especially relevant for future politologists is to create the media educational WebQuests, which by their subjects reflect current social and political events in Ukraine and worldwide. Such WebQuests can improve their professional skills, teach them how to understand better and to evaluate critically the current socio-political events [7]. For example, one of the popular topics of television policy - numerous political talk shows on Ukrainian television ("Svoboda Slova", "Chorne Dzerkalo", "Shuster Live", "Hromadske TV", etc.) which are on in prime time on multiple channels. In the process of work teams, students study different aspects of the show and the different views on the specific issue. They use political talk shows' websites, social networks, the information about television ratings data in Ukraine and other countries, interviews with politicians, producers, presenters, critical articles of competent journalists, political scientists, etc. Later on the students express their own ideas (the reason for the popularity of the show, who takes part in them, what is the purpose of participants to take part in it, which shows are helpful, informative and persuasive, and which are boring and meaningless, why and for what audience they are created). Such classes are developed in line of teledidactics [3; 4]. As a result, participants offered a project of creation an original political educational WebQuest.

One of the best students' ideas in the experimental group was to create a Web-Media-Political Quest following the idea of creating political educational show "Big Politics of My Country". In the beginning of the WebQuest the online ad was to appear on the site, in which everyone who is interested was invited to visit the new political show and to take part in its organization. The topic for our program of political show was "Presidential Race" because this quest was held on the threshold of presidential elections in Ukraine. It was proposed to hold the political debates with the representation of presidential contenders' companies (electioneering). The purpose of the WebQuest – generalization and systematization of future politologists knowledge about the procedure of holding presidential elections and the organization of the campaign; the formation of students skills and abilities

of searching information on the Internet; improvement of the skills and abilities to analyze, organize the information and draw conclusions; developing skills of critical and democratic thinking, forming the bases of oriented activities, developing skills of independent work, teamwork and responsibility [7].

This WebQuest should be preceded by the lecture and practical classes on the revision of the theory and practice of sequence of presidential elections in Ukraine, as a form of direct democracy and the declaration of will of the Ukrainian people and content analysis, as qualitative and quantitative methods of study and critical evaluation of the social and political information. The motivation of students of the political science department was the fact that the Internet is a very powerful source that facilitates life and offers almost unlimited opportunities for self-realization and self-development of the expert in any industry, but at the same time it is an extremely powerful arm of misinformation and propaganda machine, especially in the mainstream of social and political events. The future politologist should be armed with the knowledge, abilities and skills that will help in their future careers to evaluate information critically and objectively, to rank it in importance, to separate the true facts from their subjective distortion, etc.

This WebQuest is short term and involved four stages. On the *first stage* there was a registration of presidential contenders, their teams and experts and political show. Each of the participating teams was to determine the political party they were to represent and to elect the candidate from their "party".

On the *second stage* of the media educative Quest the preparation of the contenders' companies (electioneering) was carried out. The teams had to collect information from various media sources, to study the ratings of their "presidential contenders", to evaluate critically his candidature and his or her chances to win the elections, to study the biography and political career of the "presidential contenders", to check whether there were the web sites of each candidate, to learn political advertising and the advancement of the political company and so on. After accumulating enough information teams were advised to hold a mini-conference or roundtable entitled "The Congress of the Party," where students were to exchange information about their candidate, to assess strengths and weaknesses of their contender, to discuss urgent issues and strong position of the electioneering, to choose a character for "presidential contender" and to arrange the remaining roles (press secretary of the candidate, experts). The results of the round table should be sent by email to the organizers of the project.

The *third stage* of the WebQuest involved political debate which was preceded by the performance of the contender and the presentation of his or her electioneering by each team (political force). It could be a video clip (short film), Power Point Presentation, Web booklet, media art project, etc. Then each contender's team and experts should send their rivals in the presidential race questions and comments on the presented election programs. The answers to this questions should be presented in the form of public emails. Later on, all participants had to evaluate performances of rivals on the following criteria: credibility, relevance, logic structure, aesthetics, creativity, tech-

nique, availability and efficiency impact. After that all participants of the WebQuest should virtually vote for a presidential contender who up to their minds should win the election according to their presented electioneering.

The election results should be announced on the *fourth stage* of the media Quest (the name of the elected "President" and the best media electioneering). This stage also envisages the presentation of students reports "My impression of the election process. How this WebQuest can be useful for me." Students share their impressions from the WebQuest, tell about their feelings and about obtained knowledge and experience. On the ceremony of awards the best accounting works (electioneering) should be presented.

**Conclusion.** To conclude we may say that our study showed that the media educative WebQuest is a new and

promising technology in mediadidactics, which can and should be used in the branch of professional training, in particular for future politologists. The use of media educational WebQuests encourages students to learn and to perfect themselves for work in the professional environment, diversifies the educational process, stimulates students to self-education, favours the formation of professional skills. Topics for creating WebQuests are various and can be implemented as into professional training of future politologists, and into the subjects of general education of the high school. This media educational technology encourages the independence of students in the search for new knowledge and fully meet not only the needs of informative Ukrainian society, but also modern requirements for professional training in the high school.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Григорьева И. ВеВ-портфолио как средство формирования медиакомпетентности будущих педагогов (из опыта работы ГОУ ВПО ИГЛУ) // Образовательные технологии XXI века / Под ред. С. Гудилиной, К. Тихомировой, Д. Рудаковой. М.: Изд-во Рос. академии образования, 2009. - С. 265-269
2. Grigorieva I. Web-portfolio kak sredstvo formirovaniia mediakompetentnosti budushih pedagogov [Web-portfolio as the means of formation of mediacompetence of the future educators](iz opyta raboty HOU VPO IHLU) // *Obrazovatelnyie tehnologii XXI veka/ ed. S. Gudilinoi, K. Tihomirovoi, D. Rudakovoi. Moscow: Russia. Academy of Education, 2009. - P. 265-269*
3. Гриневич М. Медіаосвітні квести як засіб формування критичного мислення студентів мистецьких спеціальностей // Вища освіта України. 2009. № 3. Дод. 1. Тем. Вип. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. К.: Гнозис, 2009. 630 с. С. 153 – 155
4. Hrynevych M. Mediaosvitni kvesty yak zasib formuvannia krytychnogo myslennia studentiv mystezkyh spezialnostey [Media educational quests as the means of critical thinking formation of the students of art department] // *Vishcha Osvita Ukrainy. 2009. № 3. Dod. 1. Topics. Vip. Pedagogika vischoi Shkoly: metodologiya, teoriya, tehnologii. K.: Gnosis, 2009. 630 p. P. 153 – 155*
5. Онкович Г. Медіапедагогіка. Медіаосвіта. Медіадидактика // Вища освіта України, 2007. – №2. – С.63-69.
6. Onkovich G. *Mediapedagogika. Mediaosvita. Mediadidaktika [Mediapedagogy. Mediaeducation.Mediadidactics]* // *Vishcha Osvita Ukrainy, 2007. – № 2. – P.63-69.*
7. Онкович Г. Технології медіаосвіти // Творчі та організаційні особливості функціонування сучасного медійного простору: Збірник наукових праць / Національний університет „Києво-Могилянська академія”, Галицький інститут імені В'ячеслава Чорновола. Тернопіль – Львів: ЛА „Піраміда”, 2008. – Том 1. – 298 с. – С. 107 – 112.
8. Onkovich G. *Tehnologii mediaosvity [Technologies of Mediaeducation]* // *Tvorchi ta organizatsiyni osoblivosti funktsionuvannya suchasnoho mediyogo prostoru: Zbirnyk naukovykh praz / Natsionalny universitet "Kievo-Mogilyanska akademiya" Galitskyi institut imeni Vyacheslava Chornovola. Ternopil - Lviv: LA "Piramida" 2008. - Volume 1. - 298 p. - Pp. 107 - 112.*
9. Полат Е., Бухаркина М., Моисеева М., Петров А. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пос. / Петров ; под. ред. Е. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 272 с.
10. Polat E., Bukharkina M., Moiseieva M., Petrov A. *Novyye pedagogicheskie i informatsionnyie tehnologii v sisteme obrazovaniia [New teaching and information technology in education]: studies. pos. / Petrov; under. Ed. E. Polat. - Moscow: Izd. zentr "Academiya", 2005. – 272 p.*
11. Федоров А., Новикова А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в web quest и деловой интернет-игре // Исследователь (Казахстан). 2008. – № 7-8. - С. 108-121.
12. Fedorov A., Novikova A. *Interaktivnoie razvitiie mediakompetentnosti v web quest i delovoy internet-igre [Interactive development of media competence in the webquest and business online game]* // *Issledovatel (Kazakhstan). 2008. – № 7-8. – p. 108-121.*
13. Хвостова Т. Влияние медиаобразовательных технологий на качество образования // *Образовательные технологии XXI века. OT'08 / Под ред. С. Гудилиной, К. Тихомировой, Д. Рудаковой. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения РАО, 2008. - С.371-377.*
14. Khvostova T. *Vliyaniye mediaobrazovatelnykh tehnologiy na kachestvo obrazovaniya [Influence of media education technologies on the quality of education]* // *Educational Technologies XXI veka. OT'08 / Ed. S. Gudilinoi, K. Tihomirovoi, D. Rudakovoi. Moskva: Izd-vo In-ta sodержaniya i metodov obucheniya RAO 2008. - P.371-377.*
15. Dodge, Bernie (1995). "Some Thoughts About WebQuests". Distance-Educator.com. Retrieved 13 March 2012. Available at: <http://webquest.sdsu.edu>
16. March Tom 2004 The Learning Power of WebQuests. Available at: <http://tommarch.com/writings/ascdwebquests/>

#### **Фатеева Д.Н. Медиаобразовательные веб-квесты как средство подготовки будущих политологов к профессиональной деятельности**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается инновационная медиаобразовательная интерактивная технология обучения в высшей школе – медиаобразовательный веб-квест, как эффективное средство подготовки будущих политологов к профессиональной деятельности. Автор детально описывает структурные компоненты, технологию, основные задания и критерии оценивания веб-квестов. Также в статье показано использование новой технологии на практических занятиях по подготовке студентов-политологов в высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** Веб-квест, медиаобразование, критическое мышление, профессиональные умения, медиаобразовательная технология

Lysak O.B.

## European academic mobility for students of economic specialization at KNUTE: achievements and prospects

Lysak Olga Borisovna, PhD, Instructor

Kiev National University of Trade and Economics, Kiev, Ukraine

**Abstract.** It is becoming increasingly difficult to ignore the growing expansion of outbound academic mobility in Ukraine. However, very little empirical research has been carried out to outline the way mobility programs are organized in particular educational institutions. The aim of this study was therefore to investigate the achievements and prospects of European academic mobility for students of economic specialization at Kiev National University of Trade and Economics. The changes and current trends in mobility at KNUTE were analyzed basing on statistical information, KNUTE website and printed materials. Results of the assessment showed significant interest of students in European mobility programs which is proved by the increasing number of mobile students, partner universities and joint degree programs. This suggests that further development of academic mobility at KNUTE is required.

**Keywords:** *European academic mobility, French-Ukrainian Institute of Management, types of academic mobility, joint-degree program, language proficiency, Kiev National University of Trade and Economics*

In recent years, there has been an increasing interest in developing and promoting student academic mobility in Ukraine. Progress in this sphere has been made to the point that a variety of international exchange programs, joint-degree and double-diploma programs, bilateral treaties on diploma recognition was created. Many students have already taken part in mobility programs at KNUTE and this stimulates university to expand the number of mobility programs. Most data seem to prove that joint degree Bachelor and Master programs with obtaining Ukrainian and foreign diploma are of the highest demand. For example, more the 350 French state diplomas were received by students of French-Ukrainian Institute of Management during almost a decade of its operation. Several studies investigating academic mobility have been carried out and they view academic mobility in different aspects: academic mobility as a way of integration in Bologna process, challenges of academic mobility in Ukraine, language proficiency as an integral part of mobility [1], [2]. Formation of favourable conditions for academic mobility and a view on modern mobile students are described by A.I. Mokij and I.A. Lapshina; O.M. Kyslova and L.H. Sokurjanska analyse academic mobility of modern Ukrainian students, study the determinants of academic immigration [3], [5]. Recent developments in this field have heightened the need for more in-depth analysis of European academic mobility for students of economic specialization.

However, even though many studies have reported an increased popularity of academic mobility in Ukraine, there has been very little research reported on the development of mobility in particular universities. The purpose of the present study is to assess the current stage of the development of European academic mobility at Kiev National University of Trade and Economics, challenges it faces and future prospects.

Kyiv National University of trade and economics takes a leading position among Ukrainian universities training specialists in the area of economics, which is proved by ratings. Thus, in 2013 this educational institution was ranked 1<sup>st</sup> according to programs allowing students to study abroad; 2<sup>nd</sup> according to training specialists in economics, finance, enterprise management and 6<sup>th</sup> in training top-managers [4]. The university pays great attention to encouraging its students to participate in European academic mobility programs. Academic mobility is regarded

as an opportunity to study during one or more semesters within the general training period at another higher education institution, which trains specialists in the same specialty with recognition of courses (credits) and periods of study abroad; with the aim of effectively developing the intellectual potential allowing the student to choose institutions, courses, subjects independently [6]. This gives the university, students and staff a number of benefits:

- The university can promote itself on the international level via participation in conferences and signing two- and three-party agreements;
- The university can enhance its educational programs and curriculum by adopting positive experience and innovations from foreign universities;
- Establishing new mobility programs can be the source of additional income and will help to attract new students;
- Students become more motivated to study well because only people with high academic achievements can apply for mobility programs;
- Students get better opportunities for further employment due to having international experience, develop their life skills and have more active life position and improve language skills

There exist the various types of academic mobility according to:

- period: full or partial;
- educational level: horizontal or vertical;
- direction: outbound or inbound;
- method of organization: organized or individual;
- location: foreign, domestic or intrainstitutional;
- choice: voluntary or involuntary.

Speaking about full and partial mobility we mean either studying at foreign educational institution during the whole period before obtaining a diploma (full academic mobility) or temporary studying during 1-2 semesters, deployment periods, apprenticeship (partial mobility).

Classification of mobility according to students' choice means that student change the institution of country where they study willingly, while some of them are forced to do that due to moving to another country, economic or social reasons.

Classifying mobility according to the way of organisation we mean participating in "programme mobility" where place, terms and conditions of studying are predetermined. Individual mobility is a situation when students contact the institution independently and agree upon conditions of staying there.

Regarding educational level we can speak of horizontal and vertical mobility which is connected with the stage of

education the student is currently at. For instance, if an undergraduate student from Ukraine continues his education in Europe also as an undergraduate student we can speak of horizontal mobility; if as a graduate student – we speak of vertical mobility. Finally, we can differentiate between outbound mobility (when Ukrainian students temporarily move to other countries to study) and inbound mobility (when foreigners come to study in Ukraine).

Students of KNUTE have opportunities to participate in various mobility types due to extensive connections of the university with partners from Europe and other continents. The changes and current trends in mobility at KNUTE were analyzed basing on statistical information, KNUTE website and printed materials. Table 1 presents information on academic mobility programs available for students.

**Table 1.** Academic mobility programs available for students

University, Country	Specialfield	Education level	Period of education
<i>Université d'Auvergne, France</i>	Management, Enterprise management	Undergraduate, Graduate	1-2 years
<i>ESCP Europe, France, the UK, Spain</i>	Management	Graduate	2 years
<i>Université Paris-Est Creteil, France</i>	Economics, Finance, Management	Undergraduate, Graduate	1-2 years
<b>«Audencia Nantes», France</b>	Management	Graduate	2 years
<i>Université Pierre Mendès, France</i>	Regional economics and development, Economics, Energy and sustainable development	Graduate	2 years
<i>University of Central Lancashire, UK</i>	Economics, Marketing, Management, Finance	Undergraduate, Graduate	1-2 years
<b>Participation in Erasmus Mundus programs</b>			
<i>Johannes Kepler University of Linz, Austria</i>	Management, Business, Economics, Sociology, Law	Undergraduate,	0,5-1 years
<i>University of Salento, Italy</i>		Graduate,	
<i>University of Alicante, Spain</i>		Postgraduate	

Besides, KNUTE established joint programs (including spending one or more semesters at partner universities), namely with: Cracow University Economics, Poland; Poznan University Economics, Poland; Budapest Economic Institute, Hungary; Mykolas Romeris University, Lithuania; University of Pecs, Hungary; School of Business Administration Turiba, Latvia; Comenius University in Bratislava, Slovakia; Technological Educational Institute, Greece [8].

Some of the most highly-valued and popular directions with students are France and Poland. Let us analyse each direction.

French-Ukrainian Institute of Management was created in 2000 on the basis of agreements with a number of educational institutions in France – the University of Auvergne (Clermont-Ferrand), the Paris Graduate school of Commerce (ESCP Europe), which refers to the so-called "Grandes Ecoles" and is recognized as the first in Europe (by the assessment of employers) according to the classification of Financial Times as well as with other universities of France. It trains specialists in the areas of:

- quality management;
- management in trade industry;
- management of commercial activity;
- general enterprise management;
- HR management;
- purchasing management and logistics;
- management and information systems;
- management of internal and external communications.

Such focus on France as an educational partner was based on several reasons. Firstly, historically French universities were perhaps the first to enter the educational space of independent Ukraine in the 90s due to the rise in the world popularity of French language. Secondly, French universities, unlike in many other EU countries, almost do not charge fees for tuition which allows greater amount of students choose studying in France. Of course,

foreigners bear accommodation and food costs, but taking into account ability to take part-time jobs or obtain grants students do not suffer from great financial pressure.

It is important to highlight the structure of educational process at FUIM which lasts 5 years and gives students a unique opportunity to combine obtaining Ukrainian and French diplomas. The first two years are dedicated to acquiring level B2 in French by taking in-depth course of this language. After that 2 modules are taught by French lecturers in Kiev and one – in France. Upon this students may have deployment period in Ukrainian or French enterprises.

The results prove the effectiveness of FUIM: graduates received 250 Bachelor and 98 Master diplomas, more than ten students obtained Master diplomas at Paris and London branches of ESCP and three – the most prestigious MBA diplomas at Berlin branch [7].

One major current trend in higher education is spreading English-medium instruction by introducing greater amounts of Bachelor and Master programs. There are several reasons for this: establishing English as a common language of science, competition among European universities, enhancing academic mobility, creation of single educational space. This encouraged KNUTE to shift its focus in European mobility to English-medium programs and recently the university presented a new joint French-Ukrainian program. The aim of the program is to provide students with state Bachelor diplomas of Ukraine and France. The requirements for enrolment are: specialisation in economics after a minimum of three-year study at KNUTE and language proficiency in English or French at at least B1 level. During a year of this program students cover 6 subjects of fundamental economics and a mandatory course of French language (for those who selected English-medium instruction). Moreover, students can have educational trips to France at their own expense. On



condition of getting an average grade point in all 6 subjects and passing a test in French students get French diploma which allows to continue their education at graduate level in Europe [10].

As it was mentioned before, the second most popular destination for European mobility is Poland. Students exchange programs now operate between KNUTE and the Poznan and Cracow economic universities. Students demonstrating high level of proficiency in English and Polish, high academic results and active participation in educational process can spend a semester studying in Poland, while the same quantity of Polish students come to study in Ukraine.

The evidence proves that Poland is becoming one of the major destinations for Ukrainian students, often successfully competing with Ukrainian educational institutions. Ukrainian students comprise the biggest group of foreign students in Poland, accounting almost 20% of all students studying in Poland. Poland as an educational destination attracts Ukrainian students for several reasons: reasonable tuition fee and living costs, European educational standards, favourable attitude towards Ukrainian students, territorial closeness to Ukraine [9].

The results of the study indicate the following trends in European academic mobility for students of economic specialization at KNUTE:

- the demand for academic exchange programs is steadily increasing from year to year;
- students have become more active in exploring opportunities of European academic mobility in comparison to previous years, when it was a concern of dean's offices;
- students are ready to make a considerable effort to study abroad, e.g. learn a foreign language from a scratch;
- joint-degree programs enjoy the highest popularity among students;
- students tend to choose programs with low and reasonable tuition fee or grant programs.

To sum up, we can observe that significant progress has been made in promoting European academic mobility at KNUTE. There can be several prospects of developing it in the future, including raising student awareness and motivation levels through establishing new channels of spreading information about academic mobility (interactive screens, meetings, presentations, discussions). Taking into account the necessity of language proficiency it may be concluded that learning foreign languages for academic purposes should be deeper incorporated in educational process. Finally, we may say that establishing more partner relations with European universities would be a great tool for promoting academic mobility at KNUTE.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bolotska O.A. Development of student academic mobility as realization of Bologna process principles in Ukrainian education [E-resource] // Naukoviy visnik Donbasu. - 2013. - № 1. - Access mode: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2013\\_1\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_4.pdf)
2. Hulovych M.M. Forming foreign language competence of students as a necessary academic mobility factor/ Hulovych M.M. // Problemi ta perspektivi formuvannya natiionalnoi humanitarno-tehnichnoi eliti. – 2010.– № 6. – P. 74–79.
3. Kislova O.N., Sokuryanskaya L.G Researching academic mobility of Ukrainian students by constructing classification tree // Visnik Harkivskogo natsionalnogo universitetu Imeni V.N. KarazIna.- №948.- 2011.- P. 221-228.
4. KNUTE in the higher education institutions rating (information for KNUTE web-site). [E-resource]. – Access mode: <http://www.knteu.kiev.ua/blog/read/?pid=1025&ru>
5. Mokiy A.I., Lapshina I.A. Academic mobility: challenges and threats for human capital of Ukraine // Naukoviy visnik Volynskogo natsionalnogo unIversitetu Imeni Lesi Ukrajinki.- 2009.- P. 14-17.
6. National education glossary: higher education / avt.-uklad.: Babin I.I., Bolyubash Y.Y., Garmash A.A. y in.; za red. Tabachnika D.V. i Kremenyha V.G. – K.: TOV «Vidavnychiy dim «Pleyadi», 2011. – 100 p.
7. Saj V. French vector of student mobility / Saj V. // University and time. – 2013. – № 7. – P. 1-2.
8. Studying abroad (information for KNUTE web-site). Available at: <http://www.knteu.kiev.ua/blog/read/?pid=1350&uk>
9. Ukrainian-Polish academic relations. // Center of society research. – 2013. – Available at: <http://www.knteu.kiev.ua/blog/read/?pid=1025&ru>
10. <http://www.cedos.org.ua/osvita/polsko-ukrainski-akademichni-stosunki>
11. Yakubenko O. European diploma during one year / Yakubenko O. // University and time. – 2013. – №8. – P. 1.

#### **Лысак О.Б. Европейская академическая мобильность студентов экономической специализации в КНТЭУ: достижения и перспективы**

**Аннотация.** Становится все труднее игнорировать распространение исходящей академической мобильности в Украине. Тем не менее, очень мало эмпирических исследований было проведено для обозрения организации программ мобильности в конкретных учебных заведениях. Целью данного исследования было рассмотреть достижения и перспективы европейской академической мобильности студентов экономической специализации в Киевском национальном торгово-экономическом университете. Были проанализированы изменения и текущие тенденции мобильности в КНТЭУ на основе статистической информации, веб-сайта КНТЭУ и печатных материалов. Результаты оценки показали значительную заинтересованность студентов в европейских программах мобильности, что подтверждается увеличением числа мобильных студентов, университетов-партнеров и совместных программ. Это говорит о том, что требуется дальнейшее развитие академической мобильности в КНТЭУ.

**Ключевые слова:** европейская академическая мобильность, Французско-украинский институт менеджмента, виды академической мобильности, программы двойных дипломов, владение языком, Киевского национального торгово-экономический университет

**Petriuk I.M.**

## **Pedagogical support of pupils' social adaptation**

*Petriuk Iryna Myhailivna, Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor  
Yuri Fedkovych Chernivtsi Nationalal University, City of Chernivtsi, Ukraine*

**Abstract.** Described in this article were main notions of pedagogical support of social adaptation processes of pupils at general educational school on basis of scientific literature analyze. Characterized have been component parts of pedagogical support – support, protection, help, assistance, recourses provision. Analyzed have been components of pedagogical support of pupils' social adaptation.

**Keywords:** *social adaptation, pedagogical support, support, protection, help, interaction*

**Problem definition.** Nowadays social adaptation of younger generation in Ukraine is performed in the conditions of complicated transformational processes in society, which changes the principles of educational subjects such as family, school, state authority, out-of-school education system, mass media, children and youth organizations and religious organizations.

Organization of pedagogical support of pupils' social adaptation in general educational institutions is an important theoretical and methodological task of modern social pedagogy. It can be explained that school period is the long-term period of time when a person join intensive society life, get different social experience, build a system of relationship with others. And during this period of time new adaptive mechanisms of a person are built on the subconscious level and also during this very period of time there is a risk of dysadaptive disorders.

According to the primary empiric investigation carried out in 2002-2009 in general educational schools in the city of Chernivtsi and in Chernivtsi region and also at schools in Rybnitsa (Prydnistovia) we can see that 25-30% of children in primary school have features of school and social dysadaptation. This dysadaptation can be seen in poor progress at school, conflicts, inappropriate behavior. This problem also affects quality of educational process at school. Theoretical and methodological foundations and methodical approach to pedagogical support are necessary to provide proper interaction of pupils with social environment.

**Recent researches and publications.** The problem of adaptation of a person to environment is one of the most important general-theoretical problems of modern science. According to famous Russian psychologist M. Romm "a few things can compare to adaptation, which are as important to life and as difficult to study" [4, p. 11]. A lot of scientists from different fields of knowledge study this problem, reflecting only its one side and using methodological approach (natural and scientific, philosophical, sociological, social, psychological) which is peculiar to only one particular science.

In formulation of this definition biologists had advantages because they studied adaptation as adjustment of organism to conditions of environment. There are a lot of works dedicated to biological and neurophysiological mechanisms of human and animal adaptation. These works were made by P. Aniuhin, A. Heorhiivkyi, N. Dubin, W. Kaznacheiev, W. Petlenko, I. Poliakova, A. Sahnno, J. Simpson, A. Slonim, J. Harison, I. Shmalhauzen etc. Biologists introduced such notions as "readaptation", "inadaptation", "postadaptation", "adaptive radiation", "adaptive genesis". There were also developed mechanisms of adjustment to environment and principle of evolutionary

determinacy of interaction between an organism and environment [5].

Representatives of social sciences used the achievements of biologists to explain and describe social processes. Western sociologists E. Durkheim, M. Weber, E. Parsons, R. Merton presented sociological approach to adaptation the most systematically and successively. They consider adaptation as adjustment to social norms and rules. [3; 4].

According to social psychologists I. Myloslavskaya, B. Paryhina, A. Kudashova, A. Baranova adaptation comes from specific of social activity and is considered as specific mechanism of socialization in ontogenesis of personality, unit of subject-subjective relationship [3; 5].

Social and pedagogical approach to explanation of adaptation (I. Dyskin, T. Dorohina, P. Kuzniezov, O. Bezpalko) gives a possibility to understand it as interaction and development. Its representatives explain social adaptation as formation of adequate system of relationship with social objects. [3; 6]

Pedagogical context of social adaptation as interdisciplinary notion has its own specific. For example V. Kriakvin determines it as a process of active adjustment to new social environment, connected with perception of knowledge about social realm, gaining new skills, active participation in social life, acceptance of norms and values. In connection with this he determines social adaptation of pupils as complex of social, psychological and pedagogical measures, which are performed by educational organizations. These measures are directed on creating conditions to join a pupil to the system of social relationship taking into account his personal qualities. [5, p. 40].

During last decade a lot of works were dedicated to social adaptation of personality at school age (from 6-7 to 17-18 years). Russian scientists (H. Symonova, T. Molodzova, T. Hyzhaeva) determined structure and essence of pupils' social adaptation, described its fields according to medical, sociological, psychological and pedagogical approaches to its studying and understanding. These scientists have also described conceptual and component aspects of pedagogical support of social adaptation at school age. [5]

Ukrainian scientists H. Laktionova, Zh. Petrochko understand social support as "type of social activity, which is a form of social support and provides for one person or for family during certain period of time a complex of legal, psychological, social, pedagogical, socially-economical, medical and informational services" [6, p. 255]. Important features of social support are complexity and long period of time. But we should mention that technically and normatively the technology of social and

pedagogical support in Ukraine is developed better to be applied in foster homes and family-type children's homes and also difficult families and orphans. [1]

Social and pedagogical support of educational process, school socialization and adaptation, especially support of disadapive child are developed not enough in the theory and practice of social pedagogy in Ukraine.

**Aim.** To explain notions of components of pedagogical support of social adaptation of pupils at general education schools.

**Results.** In the defining dictionaries support is explained as “being together with somebody, guiding somewhere or follow after somebody” (S. Ozhehov, 1990). Originally etymology of this word means interaction of different subjects, who can have subject-objective or subject-subjective relationships. Support also includes 3 components: wanderer (traveller) and guide and also the distance which they travel together.

As mentioned above in Ukrainian theory of social and pedagogic attention is stressed on supporting specific risk groups, special education, foster homes etc. Thus the notion “support” is studied quite narrow in relation to specific groups and problems.

Social and pedagogic support of pupils in context of humanistic approach includes familiar notions “overcoming”, “prophylaxis”, “prevention”, “provision”, “intensification”, “relief”, “support”, “help”. Very often the meanings of these notions cross which complicates their usage and leads to problems of formation of one conceptual team of specialists, who create condition for social adaptation of pupils.

In western European countries such as Germany and England and also in the USA school social workers perform only “school counseling and guidance” which is regarded as guidance of pupil. It is an activity directed on social and individual development of personality, which means gaining social experience, career guidance, information about subjects, help to choose subjects, care, support [5, p. 80]. This approach helps to study social support not only as work with children, who have different problems but also as interaction with all pupils. This interaction is directed firstly on prophylaxis and prevention of all possible difficulties in social adaptation of pupils.

Social and pedagogical support of pupils is provided with “support of all natural reactions, processes and conditions of a child”. Moreover successfully organized support can give prospective of personal development, can help to step into “development zone”, which is not available yet (Horianina V., Muhina V.) [5, p 82]. We agree with those scientists who consider support as professional occupation directed on creation social and pedagogical conditions for successful study and personal development of a pupil, improvement of pedagogical skills of teachers and formation of subject-subjective relationship. That is why when we apply to educational institutions where social adaptation process is taking place it is very important to appeal to the category of pedagogical support. Usage of this term can be explained that support in the study process is performed by pedagogues, with the help of pedagogical methods and tools. Psychological tools are only used in complex, in context of pedagogical activity.

According to Symonova H. specificity of pedagogical support as to processes of pupils adaptation is in the ne-

cessity to integrate the processes of provision, support, protection, help, in the process of pupils' interaction with new social environment and also in the necessity to stress self-dependence of a child in the process of his social adaptation [5, p. 92]. Agreeing with the scientist mentioned above about components of pedagogical support, we think that it should be complemented with processes of interaction and assistance. Thus the logic of the analyze of the notion “pedagogical support” is the following: interaction, support, protection, help, assistance, provision. Lets describe its essence.

Interaction opens complexity of pedagogical support of pupils' social adaptation in general education institution. Interaction is explained as based on subject-subjective relationships co-operation of specialists with families, territorial groups according to the place of residence, children and pedagogical collective and with personality of a child (I. Iakymanska) [1, p. 120-121; 5, p. 84].

Having analyzed the notion “pedagogical support” several important features should be emphasized. Firstly, pedagogical support is considered as pedagogical activity which provides processes of individualization for a person of any age. It helps to develop something unique, special, peculiar which is given by nature or gained through individual experience. Secondly, the essence of pedagogical support is in the revelation of personal potential of a person, his real and potential capabilities in different conditions and occupations. Thirdly, pedagogical support includes help to overcome difficulties and help to gain skills to overcome problems by himself. Fourthly, pedagogical support can be direct act of communication and indirect, mediate influence on a person. Thus pedagogical support is a system of pedagogical activity which provides processes of individualization of a pupil, creates conditions for his self-determination and helps to overcome difficulties (I. Iakymanska, N. Krylova) [1, p. 3; 5, p. 93-94].

Pedagogical protection is a system of pedagogical actions which gives physical, psychological and moral safety in educational process, creation of material and moral conditions for free development of his physical and spiritual power (A. Ivanow). Credo of defense – pupil shouldn't be a victim [5, p. 94].

Pedagogical help can also create conditions for subject of adaptation to make optimal decisions in different situations; It is also a certain system of tools which provide self-realization in different occupations (T. Strokova). Credo of help – a pupil can do a lot of things by himself. He should be persuaded to do so. [1, p. 110; 5, p. 94].

Pedagogical assistance is considered as pedagogical support strategy directed on initiation of processes of reflection and avoidance of ordinary stereotypes of a pupil. Credo of assistance – a child who has a possibility to choose should become a subject of a choice. Method of provision is possible only when a pupil thanks to protection and help doesn't have any real or imaginary fears and doesn't block his activity to search for the solution of problem. The main conditions for change over to provision are : child neither objectively, nor subjectively is “a fool of circumstances”; a child is emotionally stable; child's self-esteem is not low (N. Myhailova, S. Iusfin) [1, p. 114].

For effective realization of pedagogical support of social adaptation of pupils, the support should be performed

direct and indirect, has to have forms of individual and collective work and be preventive and active.

According to the types of support which are performed on social, group and individual levels and presented by strategical, tactical and technical steps which open through the concept, technology, complex of methods, techniques, tools and also are based on poly- paradigmatic entity of culturological, system and informational approaches to understanding of adaptive processes and on complex model of social adaptation of M. Romm [4, p. 93-100], we determined components of pedagogical support of pupils social adaptation. To mentioned above components we can also add theoretic and methodological, research and informational, conceptual, technological, administrative, and expert components. Theoretical and methodological component includes determination of subjects and objects of support and emphasizes main ideas. Research and informational component includes formation of general data basis, determination of criteria, selection of diagnostic methods according to chosen criteria figures. Conceptual approach should be studied more in detail. Process of social adaptation of pupils should be accompanied with all those personal qualities, knowledge, skills, values which usually use one personality, integrating into life of society, educational institution, family, group of informal communication. Process of social adaptation of pupils in conditions of unstable society is difficult and dynamic but we can emphasize some aspects

which have considerable meaning for social adaptation irrespective of certain historical conditions. We can also add personal qualities, knowledge, skills, life values. Pupils should form certain knowledge, for example knowledge about society, its values, ways of behavior, knowledge about education system, about his educational institution; Also pupil should gain certain skills, for example motivation for taking part in socially acceptable activities, readiness to join the company of age mates and adults, ability to build business relations. Technological component provides realization of basic and partial technologies of pedagogical support in particular technologies of support, protection and help etc. Administrative component should provide creation of optimal structure for process control of pedagogical support. Expert component includes activity of support efficiency analyze and making necessary corrections.

**Conclusions.** The process of social adaptation of pupils at general education schools determines the necessity of its stable pedagogical support, the essence of which is in the interconnected activity of subjects of educational process, directed on effective interaction of personality with new social environment on basis of support, protection, help, assistance and corresponding resources' provision. Projection of structural and logical model of pedagogical support of pupils social adaptation and its experimental check form prospective for further research of this problem.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [ Михайлова Н., Юсфин С., Александрова Е. и др.]; под ред. В. Слостенина, И. Колесниковой; [науч. ред. Крылова Н.]. – М.: Академия, 2006. – 288 с.  
*Pedagogiceskaia podderzhka rebenka v obrazovanii: uchebnoe posobie dlia studentov vys. Ucheb. zavedeni [Pedagogical support of a child in education: work-book for students of higher education institutions] / Myhailova N., Iusfyn S., Alexandrova E. etc./ edit. V. Slastenin, I. Kolesnikova / science editor Krylova N. – M. Akademia, 2006 – 288 p.*
2. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 23.09.2009, № 3357 [Е-ресурс]: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0966-09>  
*Pro zatverdzhennia poriadku zdisnennia socialnoho suprovodzhennia priiomnyh simej ta dytiachuh budynkiv simeinoho typu / Nakaz Ministerstva Ukrainy u spravah simi molodi ta sportu [About the affirmation of order of social support of foster homes and orphanage of family type / By order of Ministry of Education, Science and Sport dated 23.09.2009, № 3357 [E-source]: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0966-09>*
3. Реан А. Психология адаптации личности / А. Реан, А. Кудашев, А. Баранов – СПб.: Прайм, 2008.- 479 с.  
*Rean A. Psihologiya adaptazii lichnosti [Psychology of adaptation of personality] / A. Rean, A. Kudasev, A. Baranov - Spb.: Praim, 2008 - 479 p.*
4. Ромм М. Философия и психология адаптивных процессов: Учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / М. Ромм. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006.- 296 с.  
*Romm M. Filisofia I psihologia adaptivny prozessov: uchebnoe posobie dlia stud. vysh. ucheb. zavedenij [Philosophy and psychology of adaptive processes: work-book for students of higher education institutions] / M. Romm, - Edition of Moscow psychological and social institute; Voronezh: MODEK, 2006. – 296 p.*
5. Симонова Г. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01 / Симонова Г. – Киров, 2006. – 425 с.  
*Simonova H. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sozylnoi adaptazi uchacshihsia obrazovatelnyh uchrezhdenij: teoriia i praktika: dissertaziya doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01/ [Simonova H. Pedagogical support of social adaptation of students in educational institutions: theory and praxis: thesis of Doktor of Science: 13.00.01] / Simonova H. –Kirov, 2006. – 425 p.*
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Алексеевко Т., Басюк Т., Безпалько О. та ін.]; за заг. ред. І. Звереві. – К., Центр учбової літера тури, 2008. – 336 с.]  
*Socialna pedagogica: mala enzyklopedia / [Social pedagogy: small encyclopedia] / Alekseenko T., Basiuk T., Bezpal-ko O. etc / under editionsip of I. Zverevoi. – K., Center of educational literature, 2008. – 336 p.*

#### Петрюк И.М. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников

**Аннотация.** В статье обосновано понятие педагогического сопровождения процессов социальной адаптации учеников общеобразовательной школы на основе анализа научной литературы. Проанализированы составные части педагогического сопровождения – поддержка, защита, помощь, содействие, ресурсное обеспечение. Раскрыты компоненты педагогического сопровождения социально адаптации школьников.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, педагогическое сопровождение, поддержка, защита, помощь, взаимодействие

**Tkachenko M.A.**

## The structure of a musical teacher artistic technique

*Tkachenko Maryna Oleksandrivna,*

*Professor of the theory and methodology of artistic education and teacher's conductor-chorus training department  
Kharkiv State Pedagogic University named after G.Skovoroda, Kharkiv, Ukraine*

**Abstract.** The researches by K. Stanislavskyi, Yu. Tsagarelli, M. Barakhtian and others in the domain of general, musical and theatre pedagogics and psychology concerning the structure of performing techniques, artistry and pedagogic techniques are analyzed in the article. The structure of the artistic technique of a teacher is defined and explained.

**Keywords:** *music teacher's artistic technique, artistry, pedagogic technique*

**Topicality of the problem and its novelty.** In the conditions of higher pedagogical school development, the processes of future professors' and namely music teachers' learning content renovation acquire greater importance. The problem of training of innovative musical teacher capable not only to realise themselves in the professional sphere, but also to find original solutions of practical tasks and to use the most effective ways of professional activity, mastering the forms of personal aesthetic self-expression arises as actual one.

We believe, that the professional activity of a music teacher is impossible without managing artistic techniques, which we define as a range of skills and arts used by a teacher for a musical composition artistic realisation in the process of musical-pedagogical interaction.

The analysis of scientific literature in pedagogy, psychology and art history proves that the problem of future teacher artistic technique defining and forming was illustrated only casually or as part of other problems such as artistic-communicative activity investigation (T. Zhygynas, V. Kan-Kalyk, L. Maikovska, I. Sypchenko, S. Starobinskyi); pedagogical mastery and culture perfection (V. Abramian, M. Barakhtian, D. Budianskyi, O. Bulatova, T. Honcharova, V. Hryniova, I. Ziaziun, T. Levshenko, V. Symonov, S. Shvydka); creative potential development (Yu. Azarov, T. Honcharova, V. Zagviazynskyi, Yu. Lvova); pedagogical techniques enhancement (Yu. Azarov, V. Hryniova, A. Mudryk, L. Ruvynskyi, I. Synytsia); aesthetic emotional experience in the process a work of art perception (N. Malysheva, V. Razhnikov, Yu. Tsagarelli, T. Tsyhulska, H. Tsyypin); forming teachers' (namely musical teacher's) personal qualities of professional importance (E. Abdullin, L. Archazhnykova, C. Bolsun, V. Mutsmaher, O. Oleksiuk, H. Padalka, M. Potashnyk, T. Smyrnova); implementing theatrical pedagogics into pedagogical process (L. Dubyna, I. Zaitseva, C. Matsyievska, T. Nadolinska, H. Pereuhenko); teacher preparation for the theatrical schoolers' activity managing (T. Borysova, V. Butenko, A. Yershova, V. Iliev, V. Levin, L. Masol, T.S. Penia); actor stage activity training (Ye. Kalmanovskyi, M.Knebel, L. Kurbas, K. Stanislavskyi, A. Nemerovskyi, L. Novytska, M. Chekhov and others).

The analysis of the researches mentioned allows to separate a range of notions which form a semantic field of the "artistic technique" concept and have some common characteristics with it. They are such notions as "artistry"; "pedagogical artistry"; "pedagogic technique"; "artistic skills". The most of them are rather theoretically grounded. Still, the concept of "artistic technique" does not possess sufficient scientific characterization. In particular its

structure in terms of music teacher professional activity is not described. Thus, the **purpose** of our **article** is the structure of a music teacher artistic technique identifying.

The successful investigation of the essence and the role of a music teacher artistic technique and its further forming in the process of students' professional training are closely connected with identifying and describing the structure of this technique, which is the main components and their interrelation.

Concerning a music teacher artistic technique defining, we believe it appropriate to examine the most grounded of the components of the notions mentioned above.

They are viewed by the scientists in terms of investigation such problems as: 1) preparation *an actor* for stage activity; 2) *teacher's* pedagogic culture and mastery perfection; 3) forming *a music teacher's* and *a musician's* personal qualities of professional importance.

It was defined, that describing the structure of these notions the scientists mostly use the idea of two-components – inner and outer sides which reflect the essence of the concept as a complicated psychological-pedagogic phenomenon. The logic of the components singling out is grounded mainly on professional activity functions and personality structure correlation.

Thus, the theatre professor K. Stanislavskyi, using the conclusions of the psychological investigations of his time, composed a full list of emotional feelings elements, which he viewed as the levels of artistic technique, which guided an actor to a creative experience. K. Stanislavskyi, singled out the inner (psycho-technique) and the outer actor technique. Among the most important elements of the inner actor technique K. Stanislavskyi emphasized on attention, imagination, emotional memory, logic and concordance of actions, thoughts and feelings [8]. Outer actor technique training presupposes development of the specialist's physical constituent (mimics, flexibility, voice, speech, movements) in such a way that it could be ruled by the inner impulse.

In terms of the main principles of K. Stanislavskyi studies, his followers (B. Zahava, M. Knebel, H. Kristi, M. Chekhov and others) as well as modern specialists in drama study (S. Hippus, P. Yershov, Ye. Kalmanovskyi, A. Nemerovskyi L. Novytska and others) also believe, that artistic technique contains both psychic (inner) and physical (outer) elements.

Similar ideas are expressed by the scientists concerning the structure of pedagogic technique. Thus, in their opinion, the concept of "pedagogic technique" consists of two groups of components. The first group is connected with the teachers ability to manage his or her behaviour: the techniques of physical performance (mimicry, move-

ments); control of emotions and spirits for excessive tension release; creative mind stimulation; obtaining skills of social perception (techniques of imagination and attention managing); speech techniques (breathe, articulation, volume, speech speed managing).

The second group is connected with the ability to influence a personality and a collective: the technique of contact establishment, pedagogic communication management; technique of suggestion etc.

To the scholars' mind, the constituents of the first and the second group of pedagogic technique are aimed either at inner state organisation or at the ability to express this state in an adequate way. That is why in the same way as the theatre technique, the pedagogic technique is conditionally divided into inner and outer [2; 6].

In O. Bulatova's opinion, the structure of pedagogic artistry also includes both the inner and the outer aspects. Thus she believes, that artistry reflects the emotional richness, the play of imagination, associative vision, self-possession in front of the audience, teacher internal aspiration for creation. Outer artistry presupposes the technique of "performance", transmitting an individual's attitude to the activity, possessing the skills of self-presentation, efficient lesson direction etc [4].

In the research by D. Budianskyi the structure of teacher's pedagogic artistry is presented as a interaction of such components: motivational component; internal component (emotion, self-regulation, empathy, attention etc); outer component (mastering the skills of verbal and non-verbal communication)[3].

According to M. Barakhtian, who examines the artistic skills of a teacher, their structure should contain speech-performing component (speech technique, speech coherence, intonational richness), emotional-imagery component (inspiration, fantasy, emotional memory), outer-expressional component (mimicry, gesticulation, movement grace), communicative component (audience contact and its attention managing) and self-regulatory component (lifting up spirits, forming creative atmosphere, managing the teachers own emotions and will) [1].

V. Razhnikov in his research concerning musicians artistry also singles out the inner and the outer aspects of this phenomenon [7]. In this specialist's of drama study opinion, outer artistry is the artistry of communication (a good mood, sparkling eyes, a smile, some kind of charisma, decent articulation) which does not influence the essence of the image but it is in the outer artistry where the art of the contact with the audience prevails. Inner artistry presupposes the ability of transmitting the content of a musical composition.

A famous Russian psychologist Yu. Tsagarelli, researching a musicians qualities of professional importance was the first to systematically describe the structure of the artistry [9]. The author has singled out such components

as stage impersonation, stage movements and stage attention.

Examining a music teacher artistry structure L. Mai-kovska singles out such components as psychophysical one (attention, efficient memory, imagination; articulation, voice, logic, gesticulation), emotional-aesthetic (a teacher's emotional experience), artistic-logical ( an ability of a music teacher to construct a system of artistic-communicative activities during the lesson [5].

So, analysing the scholars' researches we can make a conclusion that the authors' views as for the structure of theatre and pedagogic techniques as well as of actor and pedagogic artistry mainly coincide. The scientists consider the inner and the outer components being in the harmonic interaction of psychic and physical processes of an actor, a musician, or a teacher during their professional activity as necessary and complete

Everything mentioned above gives us an opportunity to single out a range of interconnected and interdependent structure components of a music teacher artistic technique, possession of which will, in our opinion, promote the learning process optimisation and provide a full-fledged professional's movement to artistic creative self-realisation an self-perfection in course of music pedagogic activity.

We view a music teacher's artistic technique as a unity of *motivational-emotional, theoretical-cognitive and operational-functional components*.

Thus, motivational-emotional component as the first constituent of a music teacher's artistic technique structure presupposes a music teacher's ability to sieve all the phenomena of the music-pedagogic process through the individual "emotional filter". It defines the progress and the effectiveness of the artistically directed music-pedagogic activity (ruled by interests, need, aims, motives, wishes, ideals, beliefs as motivational state of a personality); promotes the need of self-realisation of a personality and helps to form an individual artistic-sensible attitude to a music performing process (emotional-aesthetic need); defines the connection between learning and emotional state, what stimulates the interest in a music teacher artistic technique acquiring; presupposes personal development directed to obtaining a music teacher artistic techniques. Theoretical-cognitive component is characterized by appropriately formed person's intellectual potential, that is a sufficient level of knowledge concerning artistic technique of a music teacher, necessary for transmitting an artistic image of a musical composition during the music pedagogic activity. It is also characterized by an ability to use musical-theoretical knowledge, categories of theatre pedagogy and knowledge which compose the terminological apparatus of a music teacher artistic technique. Besides it includes the high level of musical thesaurus, creative imagination and fantasy development.

**Chart 1.** The skills, belonging to the operational-functional component of a music teacher artistic technique

<b>Groups of skills</b>	<b>Content</b>
Will and emotions	the ability to experience and demonstrate emotional flexibility; the ability of emotional self-control and emotional tension minimizing
Organisation-communication	the ability to organize cooperation with the participant of the artistic dialogue, to develop communicative interaction between the audience and music composition performers the ability to use mimicry and gesticulation in a way, corresponding to the artistic image

Operation-functional component is characterized by individual's possessing such groups of skills: skills of will and emotion control and organizational-communicative skills (Chart 1).

**Conclusion.** Thus, the analysis of the researches, concerning the problem of defining the structure of artistic skills proves the existence of the components which reflect cognitive, affective and social-psychologic spheres of personality. On the ground of the existing componential

structures we managed to identify the essence of a music teacher artistic technique. We singled out its crucial parts such as motivational-emotional, theoretical-cognitive, operational-functional. We believe that these are the elements which correspond to the harmonic interaction of a music teacher's professional activity inner and outer processes, forming and development of which provide a more effective representation of a future professional.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Barakhtian M. Student professional artistic skills forming as a component of pedagogic mastery: PhD in pedagogic sciences dissertation: 13.00.02 / M. M. Barakhtian. – Kyiv, 1993. – 176 p.
2. Bolsun S. Teacher's pedagogic technique development in the process of postgraduate education Розвиток педагогічної техніки вчителя в процесі підвищення кваліфікації: PhD in pedagogic sciences dissertation abstract: 13.00.04 / S. Bolsun – Kyiv., 2002. – 20 p.
3. Budianskyi D. Future teacher of humanitarian disciplines pedagogic artistry forming: PhD in pedagogic sciences dissertation: 13.00.04 / D. Budianskyi. – Kyiv, 2006. – 181 p.
4. Bulatova O. Pedagogic artistry: teaching aid / O. Bulatova. – Moscow: Publishing centre «Akademiia», 2001. – 240 p.
5. Maikovskaiia L. Future music teachers preparation to artistic-communicative activity (action artistry): PhD in pedagogic sciences dissertation abstract: 13.00.02 / L. Maikovskaiia. – Moscow., 1992. – 16 p.
6. Pedagogic mastery: teaching aid [I. Ziaziun, L. Kramushchenko, I. Kryvonos and others]; ed. I. Ziaziun. – Kyiv: Vyshcha shkola, 2004. – 422 p.
7. Razhnykov V. The reserves of music pedagogy/ V. Razhnykov. – Moscow: Znaniie, 1980. – 96 p.
8. Stanislavskii K. Full collection of works: 8 volumes / K. Stanislavskii. – Moscow: Iskusstvo, 1954. – Volume 1. – 472 p.
9. Tsagarelli Yu. The psychology of music-performing activity: PhD in psychological sciences dissertation abstract: 19.00.04 / Yu. Tsagarelli. – Sait-Petersburgh, 1989. – 26 p.

#### **Ткаченко М.А. Структура артистической техники будущего учителя музыки**

**Аннотация.** В статье анализируются исследования в области общей, музыкальной и театральной педагогики, психологии, а именно работы К. Станиславского, Ю. Цагарелли, Н. Баракхтяна и других, в которых рассматриваются структура техники актёра, артистизма, педагогической техники. Определяется и обосновывается структура артистической техники учителя музыки.

**Ключевые слова:** артистическая техника учителя музыки, артистизм, педагогическая техника

**Босенко М.В.**

## **Проблема реформування системи вищої освіти в країнах СНД Південного Кавказу в контексті Болонського процесу**

*Босенко Марина Василівна, викладач кафедри англійської філології  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу проблеми реформування системи вищої освіти в країнах СНД Південного Кавказу в контексті Болонського процесу. Встановлено, що приєднання Вірменії й Азербайджану до Болонського процесу висуває вимоги до корінної перебудови самих систем управління сферою вищої освіти, формування й розвитку ефективних систем управління якістю вищої освіти: підвищення привабливості національних освітніх послуг у Європейському просторі вищої освіти, вирішення проблем визнання національних кваліфікацій і документів про вищу освіту на міжнародному рівні, створення національних систем забезпечення якості вищої освіти і т.і.

**Ключові слова:** Болонський процес, реформування системи вищої освіти, країни СНД, національні освітні системи Вірменії та Азербайджану

Болонський процес – процес зближення й гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти. 19 червня 1999 року в Болонья (Італія) на спеціальній конференції міністри освіти 29 європейських держав прийняли декларацію "Зона європейського вищої освіти", або Болонську декларацію, основними цілями якої є: розширення доступу до вищої освіти, подальше підвищення якості й привабливості європейського вищої освіти, розширення мобільності студентів і викладачів, а також забезпечення успішного працевлаштування випускників ВНЗ за рахунок того, що всі академічні ступені й інші кваліфікації повинні бути орієнтовані на ринок праці [1, с. 18].

Вивченням та аналізом системи вищої освіти у контексті Болонського процесу займаються видатні українські та зарубіжні педагоги (В. Байденко аналізує структурну реформу вищої освіти у країнах Європи [1], Ю. Давидов розглядає Болонський процес у контексті російських реалій вищої освіти [4], Г. Лукичов визначає особливості розвитку освіти в країнах-учасниках Болонського процесу [9], В. Журавський, М. Згуровський акцентують увагу на головних принципах входження України в Європейський простір вищої освіти [5; 6] і т.і.).

Більшість вчених слушно зауважують, що самоізоляція від світового освітнього простору може мати негативні наслідки для будь-якої національної освітньої системи. Зважаючи на це, потрібно поєднати зусилля щодо розвитку освіти в Україні, вивчати та використовувати досвід європейських країн, зберігаючи національні досягнення й традиції. Це дасть змогу зробити українську вищу освіту більш конкурентоспроможною [1; 5; 6; 9]. На цьому етапі потрібно вивчити досвід країн СНД в цілому і, зокрема, держав Південного Кавказу – Вірменії та Азербайджану, країн, в яких освіта останнім часом стає пріоритетним напрямком державної політики. До того ж після проведення останнього міністерського саміту країн-учасниць Болонського процесу у 2012 році у Бухаресті до Вірменії на три роки перейшли функції формування секретаріату Болонського процесу і Єреван, фактично, став столицею європейського простору вищої освіти, де й пройде наступний міністерський саміт в 2015 році.

Отже, мета нашої статті – проаналізувати проблеми реформування системи вищої освіти в країнах СНД

Південного Кавказу в контексті Болонського процесу. Для досягнення цієї мети ми використовували загальнонаукові методи аналізу, синтезу та узагальнення результатів наукових розробок сучасних вітчизняних та зарубіжних педагогів із зазначеної проблематики.

Вірменія приєдналася до Болонської системи в 2005 році. На думку низки дослідників, що займаються проблемами реформування системи вищої освіти Вірменії в контексті Болонського процесу, структурні зміни в системі освіти, передбачені Болонською угодою, впровадити нескладно, і багато вірменських ВНЗ вже це зробили або цілком можуть зробити протягом найближчих років, у той час як змістовні елементи Болонського процесу, пов'язані з якістю освіти, викликають деякі труднощі й невідповідності первісного задуму [2; 3].

У цей час система освіти є одним із ключових факторів розвитку людського потенціалу. Вірменські педагоги звертають свою увагу на таке явище, як відсутність конкурентоспроможності вірменської освіти стосовно європейської. Чимало випускників ВНЗ Вірменії, на їхню думку, не досягли належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Усі ці фактори змушують задуматися про реформування системи освіти, поглиблений аналіз тенденцій європейської освіти [2; 3; 11].

Приєднання вірменських ВНЗ до болонського процесу має безліч позитивних сторін: можливість Вірменії ознайомитися із системою вищої освіти в країнах Європи, використовувати його в процесі модернізації вітчизняної системи освіти; одержання вірменськими студентами конвертованого диплома й можливість працювати в будь-якій європейській країні, яка підписала Болонську угоду; забезпечення академічної мобільності студентів через уведення залікових одиниць, які можна набрати в різних навчальних закладах; підвищення якості освіти і її конкурентоспроможність у Європі; розширення можливості випускників працювати в країнах Європи. Одним з істотних і основних мінусів приєднання вірменських ВНЗ до Болонського процесу є проблема "витоку мізків". Якщо дипломи вірменських ВНЗ будуть визнаватися в країнах, які приєдналися до Болонського процесу (зокрема в країнах Західної Європи), це у свою чергу суттєво полегшить працевлаштування випускників у країнах-учасниках Болонського процесу. Тому що у Вірменії не створені сприятливі умови для працевла-



штування випускників, отже більшість із них захочуть перебраться в Європу, можливо не тільки на час, але й назавжди. Ця проблема виникла, звичайно ж, не тільки через приєднання вірменських ВНЗ до Болонського процесу. Однак ця обставина збільшує й без того далеко не ідеальну картину працевлаштування вірменських випускників на території Вірменії [11].

У цілому державна політика Республіки Вірменії в галузі освіти містить у собі наступні основні принципи:

- національна школа є опорою державної політики, головна мета якої – формування всебічно розвитої особистості, відданої своїй державі, ідеалам гуманізму й громадянськості;
- державні гарантії пріоритетного розвитку освіти як найважливішого фактора зміцнення державності;
- державне забезпечення охорони й розвитку освіти за допомогою цільового бюджетного фінансування, яке визначається відповідно до державної програми розвитку освіти;
- загальнодоступність, безперервність, наступність освіти і її відповідність рівню розвитку, особливостям і ступеня підготовки студентів – при забезпеченні обов'язкового державного мінімуму;
- інтеграція в міжнародну освітню систему;
- світський характер освіти в навчальних закладах;
- сприяння армянофільській освітній діяльності в діаспорі;
- достатня автономність навчальних закладів;
- гарантія можливості одержання громадянами освіти в державних і недержавних навчальних закладах;
- забезпечення рівноправного статусу державних і акредитованих недержавних навчальних закладів і видаваних ними документів [2, с. 24].

Підводячи підсумок, хотілося б відзначити, що ідея Болонської системи багатьма вірменськими педагогами оцінюється в цілому як досить ефективна, відзначаючи при цьому її не до кінця продуманість і пропрацьованість. Що стосується впровадження її у вірменський загальноосвітній простір, то воно переслідує як мету підвищення якості освіти, так і певні політичні цілі, адже для Вірменії Болонський процес – це один з небагатьох шансів інтегруватися в європейський простір.

У контексті Болонського процесу проблема реформування системи вищої освіти Вірменії обумовлена наступною системою протиріч:

1) На рівні концептуалізації освітньої діяльності:

а) між високою науковою й суспільною значимістю розуміння необхідності реформування сучасної освіти, у тому числі вищої, і фактичною недостатністю знань про реальні механізми модернізації освіти;

б) між реальним функціонуванням традиційної парадигми й необхідністю переходу до індивідуально-розвиваючого навчання, заснованого на гуманістичній концепції розвитку особистості.

2) На рівні особистісного й професійного розвитку студентів:

а) між зрослими потребами суспільства у фахівці, самостійній особистості, здатній до адаптації у швидко мінливих умовах, і реальною відсутністю умов підготовки у ВНЗ творчої особистості;

б) між затребуваністю на ринку виробничих послуг професіонала, що володіє здатністю реалізації професійних завдань і підготовкою фахівця з готовим набором заданих якостей і стереотипними способами розв'язку професійних завдань;

3) На рівні змісту вищої освіти:

а) між зрослими щодо якості професійної підготовки вимогами до фахівця в умовах глобалізації й інтеграції у світовий освітній простір і концептуальною, методологічною й ресурсною неготовністю до підготовки таких фахівців [3, с. 150].

Азербайджан, приєднавшись до Болонської системи в 2005 році, автоматично взяв на себе зобов'язання подальшого підвищення якості освіти, адаптації своєї освітньої системи до освітніх систем європейських країн і прийняв низку інших зобов'язань. У країні виникла необхідність кардинальних реформ у сфері вищої освіти. Для більш тісного й ефективного інтегрування в освітній процес, що охоплює країни-члени Болонської декларації, був розроблений і затверджений наказом Міністерства освіти від 16 січня 2006 року спеціальний План дій. У цей момент у системі вищої освіти Азербайджану вживають серйозні кроки в напрямку реалізації Болонських принципів. Указ Президента Азербайджанської Республіки Ільхама Алієва від 31 січня 2008 року "Про деякі заходи, пов'язані з інтеграцією Азербайджанської Республіки в Європейську вищу освіту" дав достатньо підстав для успішної реалізації Болонських принципів. Спільною робочою групою, у яку входили експерти з Європейської Комісії, Ради Європи і ЮНЕСКО, була розроблена Єдина модель (зразок) додатка до диплома про освіту. Доповнення до диплома, підготовлене за цією моделлю, полегшує академічну мобільність студентів і початок їх діяльності на ринку праці [7].

Одним з основних вимог Болонського процесу є застосування кредитної системи у вищій освіті. Вона поєднує дві основні функції, забезпечуючи можливість індивідуальної траєкторії одержання освіти. З метою підготовки нормативної бази для виконання цих вимог у республіці був підготовлений і затверджений "Зразковий регламент про організацію навчання із кредитною системою у вищих навчальних закладах". За регламентом для тих, хто навчається за кредитною системою, було визначено, що аудиторні заняття проводяться протягом 15 тижнів (один семестр), а обсяг аудиторного й позааудиторного тижневого навантаження студентів було обмежено 45 годинами [8].

Незважаючи на те, що для Азербайджану важливою метою є інтеграція освіти в Європейську систему освіти, складно сказати, коли можна буде вважати цей процес завершеним і скільки часу на це знадобиться. Найважливіша проблема – це визнання диплома. На даний момент дипломи ВНЗ Азербайджану не визнаються в Європі без окремої процедури нострифікації. Інша проблема – це застаріла система організації діяльності університетів, де залишається багато труднощів: як і раніше дуже низькі кількісні показники співвідношення числа викладачів і студентів, функціонують непотрібні факультети, не ведеться робота із встановлення міжнародних зв'язків і розвитку співробітництва із зарубіжними університетами, на практиці відсутній обмін досвідом.

"Усі ВНЗ тільки на словах говорять про активне підключення до Болонської системи, у використовуваних ними програмах з радянського періоду до сьогоднішнього дня були зроблені незначні зміни", - таке думка Голови Комісії з освіти при Президенті, Голови Адмі-

ністрації Президента Азербайджану Раміза Мехтієва. Він відзначив, що на даний момент більша частина випускників не в змозі продемонструвати з англійської мови й у сфері інформатики знання, які відповідають вимогам міжнародних тестових систем. На думку Раміза Мехтієва, усе це говорить про існування негативних явищ у сфері вищої освіти [7].

ВНЗ Азербайджанської Республіки мають великий досвід і традиції в сфері підготовки кадрів для іноземних держав. Починаючи з 70-х років ХХ століття у ВНЗ, що мають потужну матеріально-технічну базу й великий потенціал, тисячі іноземних студентів із усього світу за різними спеціальностями отримують тут освіту. Ця традиція дотепер продовжує успішно існувати. У результаті цілеспрямованої діяльності, яка охоплює сферу вищої освіти, на даний момент у ВНЗ Азербайджану отримують освіту 6173 іноземних студентів приблизно з 50 країн. Такий результат був досягнутий завдяки зміцненню матеріально-технічної бази вищих освітніх установ і підвищенню якості освіти, а найбільш важливим фактором є створене в межах країни стабільне й здорове середовище. У ВНЗ Азербайджанської Республіки іноземні студенти отримують освіту на рівні бакалавра, магістратури, аспірантури й докторантури за рахунок держави або на платній основі [10, с. 27].

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко / М-во образования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технолог. ун-та), Рос. новый ун-т, Каф. систем. исслед. образования. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ИЦПКПС, 2003. – 126 с. *Baidenko V.I. Bolonskii protsess: strukturnaya reforma vysshego obrazovaniya Evropy [Bologna Process: structural reform of higher education in Europe] / V.I. Baidenko / M-vo obrazovaniya Ros. Federatsii, Issled. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov Mosk. gos. in-ta stali i splavov (tehnolog. un-ta), Ros. novyi un-t, Kaf. sistem. issled. obrazovaniya. – 3-e izd., ispr. i dop. – M.: ITsPKPS, 2003. – 126 s.*
2. Берберян А.С. Развитие личности в парадигме личностно-центрированного обучения в системе высшего образования в Армении / А.С. Берберян // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета. – № 2 (2). – 2010. – С. 23 – 29. *Berberyan A.C. Razvitiye lichnosti v paradigme lichnostno-tsentririrovannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya v Armenii [Development of personality in personally oriented learning in the system of higher education in Armenia] / A.S. Berberyan // Vektor nauki Tol'yattinskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – № 2 (2). – 2010. – S. 23 – 29.*
3. Галикян Г.Э. Проблема идентичности в образовательной системе постсоветских стран / Г.Э. Галикян / Четвертая годовичная конференция РАУ 2009 // Сборник научных статей. – Ереван: Изд-во РАУ, 2010. – С. 149 – 155. *Galikyan G.E. Problema identichnosti v obrazovatel'noi sisteme postsovetskikh stran [Problem of identity in educational system of post-Soviet countries] / G.E. Galikyan / Chetvertaya godichnaya konferentsiya RAU 2009 // Sbornik nauchnykh statei. – Erevan: Izd-vo RAU, 2010. – S. 149 – 155.*
4. Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии / Ю.С. Давыдов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – С. 5. *Davydov Yu.S. Bolonskii protsess i rossiiskie realii [Bologna process and Russian realities] / Yu.S. Davydov. – M.: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2004. – S. 5.*
5. Журавський В. Інтеграція в Європу – через освіту. Чого ми чекаємо від Болонського процесу і що він вимагатиме від нас? / В. Журавський // Доповідь на Всеукраїнському науково-практичному семінарі // Аудиторія. – 2003. – Ч. 37. – 5-11 грудня. – С. 4 – 5. *Zhurav'skii V. Integratsiya v Evropu – cherez osvitu. Chogo mi chekaemo vid Bolons'kogo protsesu i shcho vin vimagatime vid nas? / V. Zhurav'skii // Dopovid' na Vseukraїн's'komu nauko-vo-praktichnomu seminarі // Auditoriya. – 2003. – Ch. 37. – 5-11 grudnya. – S. 4 – 5.*
6. Згуровський М. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції / М. Згуровський [Бесіда з ректором НТУУ „КПІ” М. Згуровським] // Дзеркало тижня. – 2003. – № 40. – 18 жовтня. – С. 17. *Zgurov'skii M. Bolon'skii protses: shlyakhom evropeiskoi integratsii [Bologna process: on the way of European integration] / M. Zgurov'skii [Besida z rektorom NTUU „KPI” M. Zgurov's'kim] // Dzerkalo tizhnya. – 2003. – № 40. – 18 zhovtnya. – S. 17.*
7. Исмаилова Н. Высшее образование в Азербайджане / Н. Исмаилова [Э-ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.az/print.php?id=576>. *Ismailova N. Vysshee obrazovanie v Azerbaidzhane [Higher education in Azerbaijan] / N. Ismailova [E-source]. – Acces mode: http://www.education.az/print.php?id=576.*
8. Лукичев Г. Азербайджан: система высшего образования / Г. Лукичев [Э-ресурс]. – Режим доступа: [http://info.incorvuz.ru/art2\\_13.shtml](http://info.incorvuz.ru/art2_13.shtml). *Lukichev G. Azerbaidzhan: sistema vysshego obrazovaniya [Azerbaijan: system of higher education] / G. Lukichev. Available at: http://info.incorvuz.ru/art2\_13.shtml.*
9. Лукичев Г.А. Развитие образования в государствах - участниках Болонского процесса [Текст] / Г. А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 34 – 37. *Lukichev G.A. Razvitiye obrazovaniya v gosudarstvakh - uchastnikakh Bolonskogo protsesa [Development of education in the countries-participants of Bologna process] [Tekst] / G.A. Luki-*

chev // *Vysshee obrazovanie segodnya*. – 2003. – № 8. – S. 34 – 37.

10. Салахов М.Н. Высшее образование в Азербайджане: история, проблемы, перспективы / М.Н. Салахов. – Баку: [б.и.], 1990. – 237 с.

*Salakhov M.N. Vysshee obrazovanie v Azerbaidzhane: istoriya, problemy, perspektivy [Higher education in Azerbaijan: history, problems, prospects] / M.N. Salakhov. – Baku: [b.i.], 1990. – 237 s.*

11. Саркисян Н.А. Особенности внедрения Болонской системы в Армении / Н.А. Саркисян. – [Э-ресурс]. – Режим доступа: <http://dis.finansy.ru/info/010bolon.htm>.

*Sarkisyan N.A. Osobennosti vnedreniya Bolonskoi sistemy v Armenii [Peculiarities of implementation of Bologna system in Armenia] / N.A. Sarkisyan. – [Esource]. – Acces mode: <http://dis.finansy.ru/info/010bolon.htm>.*

#### **Bosenko M.V. The Problem of Reformation of System of Higher Education of the CIS countries of the South Caucasus in Context of Bologna Process**

**Abstract.** The article deals with the analysis of the problem of reformation of the system of higher education of the CIS countries of the South Caucasus in the context of the Bologna process. It has been established that Armenia's and Azerbaijan's joining the Bologna process put forward demands connected with a fundamental reorganization of the systems of management of the sphere of higher education, the formation and development of efficient systems of management of the quality of higher education: the increase of attractiveness of the national educational services in the European space of higher education, the solution of the problems of the acknowledgement of national qualifications and diplomas of higher education on the international level, the creation of national systems of ensuring the quality of higher education.

**Keywords:** *Bologna process, reformation of system of higher education, CIS countries, national educational systems of Armenia and Azerbaijan*

#### **Босенко М.В. Проблема реформирования системы высшего образования в странах СНГ Южного Кавказа в контексте Болонского процесса**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы реформирования системы высшего образования в странах СНГ Южного Кавказа в контексте Болонского процесса. Установлено, что присоединение Армении и Азербайджана к Болонскому процессу предъявляет требования к коренной перестройке самих систем управления сферой высшего образования, формированию и развитию эффективных систем управления качеством высшего образования: повышение привлекательности национальных образовательных услуг в Европейском пространстве высшего образования, решение проблем признания национальных квалификаций и документов о высшем образовании на международном уровне, создание национальных систем обеспечения качества высшего образования и т.д.

**Ключевые слова:** *Болонский процесс, реформирование системы высшего образования, СНГ, национальные образовательные системы Армении и Азербайджана*

Варецька О.В.

## "Компетенція" та "компетентність" як ключові поняття сучасної освіти

Варецька Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

**Анотація.** Автором показано актуальність компетентнісного підходу, застосування якого обумовлено соціально-економічними потребами сучасного суспільства, запитами бізнесу щодо змісту освіти, випуску грамотних професіональних спеціалістів. Вказано на необхідності висвітлення сутності понять "компетенція", "компетентність" з урахуванням їх розвитку у часі. Досліджено зміну поглядів щодо розуміння цих дефініцій з огляду на культурний контекст, організаційну культуру, соціокультурну практику та на раціоналістичний, конструктивістський й пояснювальний, поведінковий, функційний, багатомірний та цілісний підходи, які є корисними для розуміння характеру взаємодії знань, навичок, соціальних компетенцій і виконання професійної діяльності. Наголошено на вживанні понять "компетенція", "компетентність" як синонімів, або таких, що розходяться змістовно, зміні за останні десятиліття уявлень про компетентність від широкого тлумачення до конкретизації в контексті ефективності життєдіяльності людини, надзвичайній строкатості щодо їх значення та відсутності єдиного погляду на їх зміст. Вказано на визнанні кола компетенцій як бажаного результату освіти, формулюванні "чотирьох стовпів" (основних глобальних компетентностей), на яких ґрунтується освіта, визначенні 5-ти ключових компетенцій для подальшого навчання й вищої освіти. Окреслено основу групування підходів щодо розуміння компетентності. Наголошено на діяльнісній сутності компетентності, перенесенні акцентів з характеристики "знаю що?" (знання) на "знаю як?" (спосіб і характер дії), складності характеру цього явища та впливи середовища. Доведено відсутність єдиного тлумачення та наявність надзвичайної різноманітності поглядів щодо сутності понять "компетенція", "компетентність" в залежності від контексту, важливість урахування зв'язку між зростанням компетентності та системою цінностей.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, некомпетентність, кваліфікація, соціальна компетентність

**Вступ.** На сьогодні компетентнісний підхід визнано освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, новим концептуальним орієнтиром щодо формування змісту освіти, підтверджено його можливості щодо задоволення потреб економіки в грамотних професіональних спеціалістах, сприяння їхньому особистісному й професійному розвитку. Від освіти очікують підготовленого фахівця, здатного вирішувати різноманітні проблеми різної складності на основі наявних знань, досвіду, особистісних якостей, компетентностей.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Величезну кількість робіт науковців присвячено проблемам компетентнісної освіти. Серед зарубіжних вчених варто назвати Р. Боятциса, В. Ландшеєра, Д. МакКлелланда, А. Мейхью, Дж. Равена, Лайл Спенсер і Сайн Спенсер, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін. Ця проблема перебуває у колі уваги російських (В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, І. Фрумін, А. Хуторський та ін.) й українських вчених (Н. Бібік, П. Бачинський, І. Гудзик, І. Драч, С. Калашнікова, Я. Кодлюк, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Слюсаренко, Т. Смагіна, М. Степко, Ж. Таланова, Г. Терещук та ін.).

Результати проведеного нами аналізу наукової літератури дають підстави констатувати, що на сьогодні ідеї компетентнісного підходу залишаються дискусійними з огляду на його переваги й недоліки, походження та новизну. Маючи підґрунтям накопичений до сьогодні міжнародний досвід, наукові теорії та практичні надбання, спірним залишаються питання щодо змісту його ключових понять "компетенція", "компетентність", розуміння яких покладається у сутність різноманітних компетентностей, зокрема й соціальної.

**Мета статті.** З'ясувати погляди науковців у часовому вимірі щодо змісту ключових понять "компетенція" та "компетентність" для подальшого дослідження нами сутності дефініції "соціальна компетентність вчителя початкової школи".

**Матеріали і методи.** Матеріали: філософська, психолого-педагогічна наукова література й державні документи галузі освіти. Методи дослідження – теоретичні: ретроспективно-порівняльний, логічний аналіз для з'ясування стану досліджуваної проблеми; систематизація, синтез, узагальнення – для розкриття сутності проблеми, формування понятійно-термінологічного апарату.

**Результати та їх обговорення.** Отже, головним стимулом для запровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу до професійного розвитку особистості. Таку думку знаходимо в Hummel H., Kirschner P., Vilsteren P.V., Wigman M. та ін. Вони стверджують, що при перекладі цього запиту на мову освітніх реалій і виникло поняття "компетентність", асоційоване з успішною поведінкою в нестандартних ситуаціях, неформалізованою взаємодією з партнерами, рішенням недовизначених або заплутаних завдань, оперуванням суперечливою інформацією, динамічними, складно інтегрованими процесами, управління якими вимагає теоретичного знання. Закономірно, що існує зацікавленість у такій поведінці особистості у кризових ситуаціях в економіці, освіті й культурі. Упевнені, що сутність понять "компетенція", "компетентність" як базових термінів компетентнісного підходу, неможливо досліджувати без урахування їх розвитку у часі.

Зазначимо, що становлення компетентнісного підходу "competence-based education"(CBE) у часовому вимірі на думку багатьох науковців (В. Байденко, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Куніцина, А. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.) відбувається у три етапи від введення у науковий обіг категорії "компетентність" до дослідження її як категорії освіти [7, с.14-17; 4].

Так, першому етапу (1960–1970 роки) притаманий початок з'ясування сутності понять "компетенція", "компетентність", відмінностей у їх вживанні як у смислового, так і граматичного значення (остання категорія розглядалась як якісна характеристика інди-

віда – високий рівень професіоналізму, заснований на саморегуляції, самоусвідомленні, розвинених соціальних навичках (Р. Уайт) та як уміння (Н. Хомський), використання поняття "компетентність" в деяких сферах (зокрема, сфера бізнесу, коли особистісні якості фахівця за важливістю й значущістю прирівнюються до набутих знань), у випадках з найбільш помітним розривом між отриманими знаннями та можливостями їх застосування в конкретних умовах (ситуаціях безпосереднього спілкування). При цьому, як зазначає І. Зимня, ці поняття й похідне "компетентний" (лат. *competens, competentis* належний, здібний) широко використовувалося у побуті, літературі, його зміст тлумачився у різних словниках як обізнаний, знаючий у певній галузі; має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь [7].

Уже на цьому етапі, як слушно зауважує Л. Буркова [3], виявляється особлива характеристика компетентності – ситуативність (прояв за певних умов через дії людини в конкретних ситуаціях), Н. Хомським формулюється поняття "компетенції" (від лат. *competentis* – здібний) [за 7] стосовно до лінгвістики (система правил функціонування мови внутрішньо притаманних тому, хто говорить); з'ясовується фундаментальна відмінність між компетенцією (знанням своєї мови мовцем) і застосуванням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях), останнє з яких тільки в ідеалі є безпосереднім віддзеркаленням компетенції; зроблено слушний висновок, що саме "вживання" є проявом компетенції як "прихованого", потенційного і в реальності пов'язаного з мисленням, реакцією на використання мови, з навичками тощо, з самим мовцем, його досвідом (за Н. Хомським).

Другий етап (1970–1990 р.р.) за І. Зимньою [8] характеризується застосуванням категорії "компетенція" / "компетентність" в управлінні, керівництві, у навчанні спілкуванню, теорії й практиці навчання мови (особливо народної), розроблення змісту поняття "соціальні компетенції / компетентності" (без розрізнення), викладення розгорнутого тлумачення поняття "компетентності" у роботі Дж. Равена "Компетентність в сучасному суспільстві" (Лондон, 1984 р.). Зауважимо, що вчений не дав однозначного визначення поняття, розглядав його з позицій різних видів професійної діяльності. Так, він зазначав, що компетентність – явище, котре "складається з великої кількості компонентів (37 видів), більшість з яких більш-менш незалежні один від одного, ... деякі компоненти відносяться скоріш до когнітивної сфери, а інші – до емоційної..., ці компоненти можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки". У той же час, "види компетентності" є за сутністю "мотивованими здібностями". Найбільш важливими складовими компетентності Дж. Равен називає "схильність аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати майбутні перепони, проявляти ініціативу, вести і бути тим, кого ведуть... для досягнення значущих цілей", а також особистісні характеристики, що піддаються розвитку, які можна змінювати й вдосконалювати [16, с. 201] у розвивальному середовищі. Серед умов такого середовища істотними вважаємо усвідомлення власних цінностей,

вирішення ціннісних конфліктів для майбутніх змін, пов'язаних із розвитком нових здатностей, нових моделей поведінки й нових знань.

Також цінною є думка науковця щодо зв'язку між зростанням компетентності та системою цінностей. Відтак "виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш чіткого їх усвідомлення, вирішування ціннісних конфліктів, оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності" [16, с. 152].

І. Зимня звертає увагу [8, с. 6] на широку представленість у різних видах компетентності категорій "готовність", "здатність", фіксацію таких психологічних якостей, як "відповідальність", "впевненість", а також якостей особистості (Н. Кузьміна, Л. Петровська та ін), професіоналізму.

У цей період у світі науковці досліджують компетентності й намагаються будувати на їх основі навчання, спрямоване на кінцевий результат (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.).

1990 рік вважають початком третього періоду (за І. Зимньою). Характеризується він впливами світових глобалізаційних процесів; актуалізацією необхідності швидкого реагування на виклики інформаційного суспільства (збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, розвиток комплексних організацій, економічні зміни та ін.) [G. Halasz, за 25, с. 11], на нові вимоги до якості освіти, підготовки фахівців; намаганням у широкому контексті визначити цілі сучасної освіти тощо. Властивим для цього періоду є: змістовна невизначеність поняття "компетенція", розуміння близькості його змісту до понятійного поля "знаю, як", ніж до поля "знаю, що", "вживання як компетенції в дії" (Н. Хомський, В. Хутмакер) [25], окреслення матеріалами ЮНЕСКО кола компетенцій, які запропоновано розглядати всіма як бажаний результат освіти; формулювання "чотирьох стовпів" – основних глобальних компетентностей, на яких ґрунтується освіта (навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити) (Ж. Делор, 1996), визначення 5-ти ключових компетенцій для подальшого навчання й вищої освіти (Берн, 27-30 березня, 1996), зокрема й соціальної [25].

У свій час І. Зимня зазначала, що освіта зіткнулася з нелегкою задачею, яка й сьогодні залишається неоднозначною, щодо визначення змісту основних понять компетентнісного підходу, розмежування ключових компетентностей та їхніх компонентів [8, с. 9].

У цьому контексті вважаємо доречним згадати одну з доповідей Райнхольда С. Йегера (Центр емпіричних педагогічних досліджень Університету Кобленц-Ландау) щодо семантичної динаміки поняття "компетенція", на яку також посиляється у своїй роботі В. Байденко [у кн.: 2, с. 30]. Зокрема поняття "компетенція" (від лат. *competentis* – здібний) застосовувалося у розумінні "впорядкований", "уповноважений", "легітимний" (з XIII ст.), як прив'язка органа влади до його функцій, повноважень, легітимності інститутів, органів, осіб тощо (з XVIII ст.), здатність оратора й слухача за допомогою обмеженого арсеналу комбінацій правил і базових елементів самостійно будувати й розуміти потенційно безкінечну безліч речень, зокре-

ма й нових, про які ніколи не чули (з робіт Н. Хомського, 1960), базова неуспадкована ні генетично, ні біологічно здібність, набута самим індивідом, тобто сформована внутрішньо в процесі самостійної мотивованої взаємодії з навколишнім світом (з праць White, 1959), ознака здібності особистості діяти таким чином, щоб стати здатною реалізувати наміри, досягти цілі, дотримуватися принципів дій, норм, правил, конкретних умов у відповідності до певної ситуації, діяти правильно й розумно (у сучасній інтерпретації, ймовірно німецькій, як зауважує В. Байденко), а професійна компетенція вживається з позиції фізичних, духовних резервів (потенціалу), в котрому особистість має потребу як в передумові для відповідального цілеспрямованого рішення задач і проблем, що постають, для оцінки знайдених рішень і подальшого розвитку власного підходу до типових дій. Для цього від особистості вимагається певна низка професійних, методичних, особистісних вимірів (з позицій Frey, Balzer&Renold, 2002) [у кн.: 2, с. 30].

Змістове наповнення особистісними складовими категорії "компетенція" знаходимо у роботі Р. Уайта "Motivation reconsidered: the concept of competence" (1959). На значення культурного контексту (відмінні національні риси, такі як раса, стать, вік і клас, тобто соціальне походження) (Cseh, 2003; Jeris и Johnson, 2004 та ін.), організаційної культури (Burgoyne, 1989; Canning, 1990; Kilcourse, 1994), які також впливають на розуміння компетентності, вказують зарубіжні науковці. Саме тому було зроблено ряд спроб (зокрема Boon и van der Klink, 2002 у США; Eraut, 1994 в Об'єднаному королівстві) дати визначення компетенції в термінах соціокультурної практики [24].

Більш того, Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton вказують на існування різних підходів до представлення сутності компетенції як раціоналістичний (створює абстрактний, вузький і спрощений опис компетенцій, який не може відобразити всю складність й різноманіття прояву компетенцій – в роботі Attewell, 1990; Norris, 1991; Sandberg, 1994), конструктивістський й пояснювальний (представлення феноменології про компетенції як результату контексту, в якому вона використовується), поведінковий (американська традиція; демонструє важливість індивідуальних особливостей і використання поведінкових компетенцій для оцінки "кращої роботи"), функційний (британська традиція; свідчить про цінність професійних стандартів функційних компетенцій та їх застосованості для робочого місця), багатомірний та цілісний підхід (Франція, Германия, Австрія; показує потенціал багатомірної і більш аналітичної концепції) [24]. Для нас цікавим є аналітичний висновок науковців, який полягає у тому, що цілісна типологія усіх вищеназваних підходів значно корисніша для розуміння характеру взаємодії знань, навичок і соціальних компетенцій, які є ключовими для виконання професійної діяльності. До компетенцій, необхідних для ефективної роботи, входять концептуальні (когнітивні, знання і розуміння) та операційні (функціональні, психомоторні та прикладні навички) компетенції. Компетенції, пов'язані з індивідуальною ефективністю також включають концептуальні (метакомпетенції,

разом з "learning to learn") та операційні (соціальні компетенції на основі поведінки й відносин).

У науковій літературі також існують думки що термін "компетенція" увійшов у науковий обіг зі світу промисловості як докладна характеристика професій (С. Шишов, В. Кальней), як загальна здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій (С. Шишов); що поняття "компетенція" (competency) відноситься до поведінкових областей, а "компетентність" (competence або competency) до функціональних, використовуються вони непослідовно, переважно в літературі зі стратегії управління з 90-х років. Це, у свою чергу, надає особливого значення поняттю "ядерна компетенція" (Hamel і Prahalad, 1994) як ключовому організаційному ресурсу, який може використовуватися для отримання конкурентної переваги [24], як колективному знанню організації із координації різних виробничих навичок, вмінь та різноманітних технологічних потоків (Prahalad and Hamel, 1990) [за 24, с. 82].

Явище компетентності стало об'єктом посиленої уваги науковців після статті американського психолога Д. Мак-Клелланда "Тестувати компетентність, а не інтелект". Вона виявилася катализатором наукових і практичних підходів у вивченні даного феномена в цілому, а також різних видів компетентності. Крім цього, за останні десятиліття уявлення про компетентність змінилися від широкого тлумачення до конкретизації в контексті ефективності життєдіяльності людини.

Отже, компетенція (competere, від лат.) – перекладається як домагатися; відповідати, підходити. Погляди науковців на сутність поняття "компетенція" суттєво різняться. Зокрема це: інтеграція знань, умінь, досвіду із соціально-професійною ситуацією, конкретно реальною діяльністю (Е.Зеєр), деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин, які потім виявляються в компетентності людини) [15, с.9], освітня – інтегральна характеристика якості підготовки учня, пов'язана з його здатністю осмислено застосовувати комплекс знань, умінь і способів діяльності в певному міждисциплінарному колі питань [20], деяка відчужена, наперед задана вимога до освітньої (включаючи професійну) підготовки (Н.Кузьміна), сфера докладання знань, навичок, умінь якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі й нових для неї, ситуаціях [13] та ін. Різноманітні словники подають це поняття як знання, досвід людини у певній галузі, що дають їй можливість глибоко розуміти сутність явищ, подій тощо або узаконене коло повноважень певного органу чи посадової особи. Як "системне утворення" особистості учня, яке є "компонентом його якості" (більшою мірою як потенції якості, ніж актуальне, адже актуалізація в усіх формах діяльності має неповний характер і не може замінити собою майбутню професійну діяльність) розглядає компетенцію А.Субетто [18]. Отриманий випускником в процесі навчання комплекс компетенцій, на думку науковця, тільки умовно можна вважати компетентністю (початковим рівнем компетентності).

Важливим є висновок Р. Мегера (візьмемо за основу) про те, що компетенції – невід’ємна частина підготовки й одночасно критерії успіху в повсякденній професійній діяльності. Їх вияв, розвиток – складові частини підготовки й одночасно базис розвитку особистості [28].

Зазначимо, що результатами широкої дискусії українських педагогів щодо запровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти стало узгодження змісту терміну “компетенція” як кола повноважень певної організації, установи, особи. Компетенція є відчуженою від суб’єкта наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері (Н.Бібік)[20, с.26] У межах своєї компетенції особа може мати (або не мати) компетентність / компетентності у певній конкретній діяльності й відповідно бути компетентною (некомпетентною) з певних питань. Державним стандартом початкової загальної освіти (що важливо для нашого дослідження) компетенція формулюється як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [16]. Щодо Галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), то за Методичними рекомендаціями з розроблення їхніх складових (компетентнісний підхід) компетенція “включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті), а також предметна область, у якій індивід добре обізнаний і проявляє готовність до виконання діяльності” [13, с.11].

Як відомо, в науковому вжитку поруч з поняттям “компетенція” вживається й “компетентність”, які набувають синонімічного значення або розходяться змістовно (це закладено у 60-х роках ХХ ст). Варто зауважити, що в англійській мові вони є синонімами, що створює певну плутанину у зв’язку з непослідовним їх використанням (вкладання в поняття “компетенції” функційного (competence), але використання у поведінковому значенні – competencies (Snyder і Ebeling, 1992). Зарубіжні науковці також використовують термін “competency”, говорячи про професійні компетенції (Voam и Spragow, 1992; Mitranі з співавт., 1992; Smith, 1993), або розглядають другий термін як синонімом (Brown, 1993, 1994) та ін. [24]. Тотожного значення вони набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій у дослідженнях більшості зарубіжних і вітчизняних науковців.

Щодо цих двох понять, то, наприклад, Н. Хомський фундаментально розрізняв компетенції (знання своєї мови тими, хто говорить – слухає) і вживання (реальне використання мови у конкретних ситуаціях, компетенція в дії) [21]. І. Зимня також розмежує поняття “компетенція” і “компетентність” – як потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне [за 14] (для нашого дослідження важливим є розмежування вище означених понять). Як потенційне, когнітивне (компетенції) – внутрішні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і ставлень, які в подальшому вияв-

ляються в компетентностях людини (актуальному, особистісному). Компетентність І.Зимня розуміє як комплекс компетенцій, що визначають зміст даної компетентності, актуальні, діяльнісні прояви компетенцій, які стають особистісними якостями, властивостями людини [14, с.9], досвід соціально-професійної життєдіяльності [14], актуальну, прижиттєво сформовану, інтелектуально і особистісно обумовлену інтегровану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, виявляється в діяльності та поведінці людини [14], соціально-професійну характеристику, яка має знанневу основу. Особистісна характеристика компетентності вказує на її зв’язок з мотивами [14, с.9]. При цьому, актуальні компетентності науковцем розглядаються як єдність компонентів: готовність до прояву компетентності, знання її змісту, досвід її прояву у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетентності та об’єкту її докладання, емоційно-вольова регуляція процесу й результату прояву компетентності [14, с.10].

На підставі робіт І. Зимньої, К. Абульханової, А. Субетто та інших А. Тимошенко й Н. Шмоніна доходять висновку, що компетентність є актуалізованим комплексом компетенцій, яка відноситься до категорії актуального, або реальної якості і формується головним чином за межами вузу в міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності (що для нашої роботи представляє важливість). Вона є динамічною якістю людини-професіонала, що “рухається” від початкового рівня, закладеного в системі вищої професійної освіти, до майстерності як вищої форми компетентності.

Варто зупинитися на деяких визначеннях поняття “компетентність”, які мають різну акцентуацію. Зокрема, публікаціями ЮНЕСКО поняття “компетентність” трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, що застосовуються у повсякденному житті [26]. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) тлумачив це поняття як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Спостерігаємо поєднання двох попередніх визначень, включення до змісту навичок, відношень й уточнення призначення діяльності, функцій щодо досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності (Spector J. Eric), об’єднання складових освіти як теоретичних знань й практичних умінь, формування змісту освіти, з орієнтацією на результат навчання (Н. Северина), структурованість (організованість) спеціальним шляхом наборів знань, умінь, навичок, ставлень, які набуті в процесі навчання й дозволяють визначати, ідентифікувати, вирішувати проблеми професійної діяльності незалежно від контексту, ситуації (А. Семенова).

Як свого роду “коктейль навичок, притаманний кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікація в строгому сенсі цього слова, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику” розглядається компетентність Міжнародною комісією з освіти ЮНЕСКО [6].

У той же час, Дж. Равен вважав її специфічною здатністю, що необхідна для ефективного виконання

конкретної дії в конкретній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, усвідомлення відповідальності за свої дії [16].

Науковцями також акцентувалося на здатності до вирішення завдань і готовності до своєї професійної ролі в тій чи іншій сфері діяльності (О.Бермус) з конкретизацією видів діяльності (складні поліфункціональні, поліпредметні, культурородоцільні) (О. Пометун)].

Зазначимо, що І. Бех вважав недоцільним ототожнювати з відповідними компетентностями навчальні здібності (знання й уміння). Останні необхідно трансформувати у життєві компетентності. Розуміючи сутність поняття "компетентність" як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері, він наполягав, що саме змістовий наголос на досвідченості має бути взятий на концептуальне "озброєння", а не на обізнаність, поінформованість суб'єкта у певній галузі (як це переважає) [1].

Н. Кузьміна (1990) визначила компетентність як "властивість особистості" [9, с. 90], А. Хуторський – вбачає її квінтесенцією цільових, змістових, смислових, творчих, емоційних, ціннісних характеристик особистості [23, с. 119], С. Гончаренко розкриває її як результат набуття компетенцій, який передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності [5, с. 231], а І. Гнатишин – як важливий результат професійної підготовки сучасних фахівців, що є особливою якістю фахівця і визначається його включенням до професійної діяльності [4, с. 213]. У той же час Р. Мільруд тлумачить компетентність як комплексний особистісний ресурс, який дає можливість ефективною взаємодією з навколишнім світом в тій чи іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини [13], а Ю. Татур [19] відносно фахівця з вищою освітою – як прояв ним на практиці прагнень і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення. З огляду на вище зазначене, а також визначення компетентності Р.Мільрудом й Ю.Татуром маємо стверджувати, що розвиток компетентностей, зокрема й соціальної, вчителя початкової школи здійснюється у професійній діяльності під впливом соціуму, у якому відбувається життя педагога-професіонала. У цьому контексті набуває значення соціальна сутність феномену "компетентність", а також навчання педагога протягом життя, зокрема у системі післядипломної освіти.

Для нашого дослідження важливими є результати спеціального методологічного семінару НАПН України (2008), за якими педагогічною спільнотою компетентність було визначено інтегрованою категорією, що виражає сформовану насамперед засобами освіти здатність індивіда успішно розв'язувати загальні і специфічні проблеми як у трудовій діяльності в якості фахівців, так і в суспільному житті в якості громадян. При цьому, набори компетентностей охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості, необхідні для виконання індивідом економічних і соціальних функцій [17, с. 349]. Маємо також враховувати визна-

чення змісту цього поняття Методичними рекомендаціями з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід), за якими компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності. Зазначимо, що для цілей Національної рамки кваліфікацій термін кваліфікація вживається у наступному значенні: компетентність / компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [12, с. 11].

Значущим також є тлумачення поняття вченими, які досліджують проблеми початкової школи. Зокрема, Т. Байбара зазначає, що компетентність – це володіння учнем компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до неї і до предмета діяльності [20, с. 31] й висновок Н.Бібік щодо цілісності компетентності (тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю), з яким ми повністю погоджуємося [20, с. 26]. Узгоджена категорія стала основою для положень Державного стандарту початкової загальної освіти. У ньому компетентність формулюється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [15].

Таким чином, на сьогодні не вироблено єдиного погляду на сутність поняття "компетентність", а спостерігається надзвичайна строкатість щодо його значення. В основу групування підходів науковці покладають компетенції, теоретичні знання та практичні уміння, обізнаність, досвідченість, здатність, зокрема й інтегровану, готовність, ставлення, властивості, характеристики особистості, зокрема мотиваційну, результат освіти, підготовки, компетенції та ін. Більшість дослідників наголошує на діяльнісній, актуальній сутності компетентності, перенесенні акцентів з характеристики "знаю що?" (знання) на "знаю як?" (спосіб і характер дії), на складності характеру цього явища [14], на впливі середовища. Доречним буде твердження А. Хуторського, що компетентність завжди передбачає цілий спектр особистісних якостей людини (від смислових, пов'язаних із цілепокладанням до рефлексивно-оцінних, що дають відповідь наскільки успішно застосовується певна компетентність у житті), має особистісне забарвлення, адже вона містить когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові [23].

У свій час І. Зимня згрупувала сформульовані раніше види компетентностей за трьома підставами: суб'єкт, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність [8], а В. Луговий виокремив чотири групи підходів до визначення зазначених понять. Зокрема:

1. Компетентність та компетенція розглядаються як тотожні поняття та вживаються як синоніми за законами випадковості.
2. Компетентність (компетентності та компетенція (компетенції) використовуються для позначення різних



груп особистісних якостей за цільовими критеріями (знання, уміння).

3. Компетентність – певна загальна характеристика особи, яка складається з окремих компетенцій (компетентність – загальна, компетенції – частини, які є складовими цілого – компетентності).

4. Компетентність – інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності (загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей). Поняття "компетенція" (компетенції) набуває значення юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій [10].

Саме на це – четверте тлумачення ми будемо опиратися у подальших дослідженнях феномену компетентностей, зокрема й соціальної компетентності вчителя початкової школи.

Важливим, на наш погляд є виокремлення чотирьох базових характеристик поняття "компетентність", серед яких: контекстне, ситуативне [20, с. 37] використання компетентності (у конкретній навчальній, соціальній ситуації); уживання поняття у значенні результату (характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність, наприклад, учень не показує, що саме він уміє, а розповідає "я читав, я писав..."); стандартизованість (для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрі-

бні чітко визначені та затверджені стандарти); застосування компетентності як міри того, що індивід може зробити у конкретно визначений час (І. Локшина). При цьому варто виходити з наступного: кожна із компетентностей характеризує ту чи іншу реалізаційну здатність людини – спроможність до самореалізації, реалізації життєвих цілей, розв'язання певних завдань (В. Луговий) [11, с. 14].

**Висновки.** Таким чином, на сьогодні не вироблено єдиного тлумачення, а спостерігається надзвичайна строкатість щодо сутності понять "компетенція", "компетентність" в залежності від контексту. В основу групування підходів науковці покладають різні дефініції.

Більшість дослідників акцентує на діяльній, актуальній сутності компетентності, перенесенні акцентів з характеристики "знаю що?" (знання) на "знаю як?" (спосіб і характер дії), на складності характеру цього явища, на впливі середовища. Серед усіх підходів у подальших дослідженнях (зокрема й соціальної компетентності вчителя початкової школи) ми візьмемо за основу четверте тлумачення компетентності (за В. Луговим) як інтегральної характеристики особи, яка розкладається на диференціальні компетентності, а поняття "компетенція" – у значенні юридичного характеру як певних повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Е-ресурс]. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>  
*Bekh I.D. Kompetentniysniy pidkhid u suchasniy osviti [E-source]. – Acces mode: http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html*
2. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.  
*Bolonskiy protsess: Rezul'taty obucheniya i kompetentnostnyy podkhod (kniga-prilozheniye 1) / Pod nauch. red. d-ra ped. nauk, professora V.I. Baydenko. – M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2009. – 536 s.*
3. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія / Л.В. Буркова. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 278 с.  
*Burkova L.V. Sotsionomichni profesii: innovatsiynna pidgotovka spetsialistiv u vishchikh navchal'nikh zakladakh: monografiya / L.V. Burkova. – K.: Informatsiyni sistemi, 2010. – 278 s.*
4. Гнатишин І.Л. Професійна компетентність сучасного фахівця: ключові фактори становлення професійної майстерності [Е-ресурс]. – Режим доступу: <http://academy.ks.ua/konfer/articles/1/5.pdf>  
*Hnatyshyn I.L. Profesiynna kompetentnist suchasnoho fakhivtsya: klyuchovi faktory stanovlennya profesiynoyi maysternosti [E-source]. – Acces mode: http://academy.ks.ua/konfer/articles/1/5.pdf*
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / [С.У. Гончаренко]. – 2-ге вид., доп. й випр. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.  
*Goncharenko S.U. Ukraïns'kiy pedagogichniy yentsiklopedichniy slovník / [S.U. Goncharenko]. – 2-ge vid., dop. y vipr. – Rívne: Volins'ki oberegi, 2011. – 552 s.*
6. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО "Образование: сокрытое сокровище". – М.: ЮНЕСКО, 1997.  
*Doklad mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniiyu, predstavlennoy YUNESKO "Obrazovaniye: sokrytoye sokrovishche". – M.: YUNESKO, 1997.*
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.  
*Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. – M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. – 42 s.*
8. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: Раздаточный материал для проведения занятий. / Федеральное агентство по образованию. Государственный технологический университет "Московский институт стали и сплавов" – Москва, 2008. – 54 с.  
*Zimnyaya I.A. Yedinaya sotsial'no-professional'naya kompetentnost' vypusknika universiteta: ponyatiye, podkhody k formirovaniyu i otsenke: Razdatochnyy material dlya provedeniya zanyatiy. / Federal'noye agentstvo po obrazovaniiyu. Gosudarstvennyy tekhnologicheskyy universitet "Moskovskiy institut stali i splavov" – Moskva, 2008. – 54 s.*
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М: Высшая школа, 1990. – 119 с.  
*Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya. – M: Vysshaya shkola, 1990. – 119s.*
10. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 8-13.

- Lugoviy V.I. *Kompetentnosti ta kompetentsii: ponyattévo-termínologichniy diskurs / V.I. Lugoviy // Pedagogika vishchoi shkoli: metodologiya, teoriya, tekhnologii.* – K., 2009. – S. 8–13.
11. Луговий В.І. Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу / В.І. Луговий // Міжнародна виставка "Сучасні навчальні заклади – 2010": офіційний каталог виставки. – К.: 2010. – С. 14.
- Lugoviy V.I. *Zaprovadzhennya kompetentnitsnogo pidkhodu u vishchii osviti – vimoга chasu / V.I. Lugoviy // Mizhnarodna vistavka "Suchasni navchal'ni zakladi – 2010": ofitsiyniy katalog vistavki.* – K.: 2010. – S. 14.
12. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) // Укладачі: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко, В.П. Погребняк, А.В. Гончарова, М.О. Присенко, М.В. Симонова, Н.В. Крошко – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2013. – 92 с.
- Metodichni rekomendatsii z rozroblennya skladovikh galuzevikh standartiv vishchoi osviti (kompetentnitsniy pidkhid) // Ukladachi: V.L. Gulo, K.M. Levkivskiy, L.O. Kotolovets, N.I. Timoshenko, V.P. Pogrebnyak, A.V. Goncharova, M.O. Prisenko, M.V. Simonova, N.V. Kroshko –K.: Institut innovatsiynikh tekhnologii i zmistu osviti MON Ukraini, 2013. – 92 s.*
13. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностраный язык в школе. 2004. – № 7.
- Mil'rud R.P. Kompetentnost' v izuchenii yazyka // Inostranny yazyk v shkole. 2004. – № 7.*
14. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М.МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2011. – 529 с.
- Osvaivayem sotsial'nyye komptentnosti / pod. red. I.A.Zimney. – M.MPSI; Voronezh, MODEK, 2011. – 529 s.*
15. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова Кабінет Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 [Е-ресурс]. – Режим доступу: // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
- Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu pochatkovoï zagal'noi osviti. Postanova Kabinét Ministriv Ukraini vid 20 kvitnya 2011 r. № 462 [E-source]. – Acces mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF*
16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 2002. – 396 с.
- Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyavleniye, razvitiye i realizatsiya / Per. s angl. – M.: "Kogito-Tsentr", 2002. – 396 s.*
- Realizatsiya evropeys'kogo dosvidu kompetentnitsnogo pidkhodu u vishchii shkoli Ukraini: materialy metodologichnogo seminaru. – K.: Pedagogichna dumka, 2009. – S. 349.*
17. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С.349.
- Realizatsiya evropeys'kogo dosvidu kompetentnitsnogo pidkhodu u vishchii shkoli Ukraini: materialy metodologichnogo seminaru. – K.: Pedagogichna dumka, 2009. – S.349.*
18. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.-М.: Исследоват. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 726 с.
- Subetto A.I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy / A.I. Subetto. – SPb.-M.: Issledovat. Tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. – 726 s.*
19. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и пректировании стандартов высшего профессио-
- нального образования: материалы ко второму заседанию методол. семинара: авторская версия / М-во образования и науки РФ; Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та); Кафедра упр. качеством высш. образования. – М., 2004. – 16 с.
- Tatur Yu.G. Kompetentnostnyy podkhod v opisanií rezul'tatov i prektirovanií standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy ko vtoromu zasedaniyu metodol. seminaru: avtorskaya versiya / M-vo obrazovaniya i nauki RF; Issled. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov Mosk. gos. in-ta stali i splavov (tekhnol. un-ta); Kafedra upr. kachestvom vyssh. obrazovaniya. – M., 2004. – 16 s.*
- Tatur Yu.G. Kompetentnostnyy podkhod v opisanií rezul'tatov i prektirovanií standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya: materialy ko vtoromu zasedaniyu metodol. seminaru: avtorskaya versiya / M-vo obrazovaniya i nauki RF; Issled. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov Mosk. gos. in-ta stali i splavov (tekhnol. un-ta); Kafedra upr. kachestvom vyssh. obrazovaniya. – M., 2004. – 16 s.*
20. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти: Дайджест 1 / Укл. О.В.Онопрієнко. – Донецьк: Каштан, 2011. – 98 с.
- Formuvannya klyuchovykh i predmetnykh kompetentnostey molodshykh shkolyariv u navchal'nomu protsesi: teoretychni aspekty: Daydzhest 1 / Ukl. O.V.Onopriyenko. – Donetsk: Kashtan, 2011. – 98 s.*
- Formuvannya klyuchovykh i predmetnykh kompetentnostey molodshykh shkolyariv u navchal'nomu protsesi: teoretychni aspekty: Daydzhest 1 / Ukl. O.V.Onopriyenko. – Donetsk: Kashtan, 2011. – 98 s.*
21. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 [Е-ресурс]. – Режим доступу: // [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/homsk/](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/homsk/)
- Khomskiy N. Aspekty teorii sintaksisa. – M., 1972 [E-source]. – Acces mode: http://www.gumer.info/bibliotek\_Buks/Linguist/homsk/*
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции: Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-61.
- Khutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii: Tekhnologiya konstruirovaniya // Narodnoye obrazovaniye. – 2003. – №5. – S. 55-61.*
23. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. [Под ред. А.А. Орлова]. Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117-137.
- Khutorskoy A.V. Kompetentnost' kak didakticheskoye ponyatiye: soderzhaniye, struktura i modeli konstruirovaniya / A.V. Khutorskoy, L.N. Khutorskaya // Proyektirovaniye i organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda: Mezhvuzovskiy sb. nauch. tr. [Pod red. A.A.Orlova]. Tula: Izd-vo Tul'skogo gos. ped. un-ta im. L.N.Tolstogo, 2008. – Vyp. 1. – S. 117-137.*
24. Francoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton .Что такое компетенции? // Human Resource Development International (Міжнародний розвиток людських ресурсів) – 2009, March. – Vol. 8 – №1. – С. 27 – 46 (переклад: Я.Ю. Спугаєв).
- Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.*
25. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
26. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. – Hogrefe & Huber Publishers, Germany, 2003. – 206 p.
27. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syra-cuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michacl-de la Teja, Ileana. – N.Y., 1996. – 123 p.
28. Die Universität Koblenz-Landau // Available at: [http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/Studieninfos\\_LA](http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb5/Studieninfos_LA)

**Varetska O.V. "Competense" and "competence" as the key concepts of modern education**

**Abstract.** An author is show actuality of competence approach, application of that is conditioned by the socio-economic necessities of modern society, queries of business to maintenance of education, producing of literate professional specialists. It is indicated on the necessity of illumination of essence of concepts "competense", "competence" taking into account their development in time. The change of looks is investigational to understanding of these definitions taking into account a cultural context, organizational culture, sociocultural practice and rationalistic, constructivism and explanation, behavioral, functional, multidimensional and integral approaches, that are useful to understanding of character of cooperation of knowledge, skills, social competenses and implementation of professional activity. The use of concepts is marked "competense", "competence" as synonyms or going away richly in content, change for the last decades of ideas about a competence from wide interpretation to the specification in the context of efficiency of vital functions of man, absence of single look to their maintenance and emergency brindle of their value. It is indicated on confession of circle of competenses as the desired result of education, formulation of "four pillars" (basic global competenses) that there is base on education, determination of 5 key competenses for the further educating and higher education. Bases of groupment of going are certain near understanding of competence. Marked activity essence of competence, (the transfer of accents from description do I "know that"? (economy of knowledge) on do I "know as"? (method and character of action)), complications of character of this phenomenon and influence of environment. Absence of single interpretation and presence of emergency variety of looks are well-proven in relation to essence of concepts "competense", "competence" depending on a context, importance of account of connection between the height of competence and system of values.

**Keywords:** *competense, competence, incompetence, qualification, social competence*

**Варецкая Е.В. "Компетенция" и "компетентность" как ключевые понятия современного образования**

**Аннотация.** Автором показана актуальность компетентностного подхода, применение которого обусловлено социально-экономическими потребностями современного общества, запросами бизнеса к содержанию образования, выпуску грамотных профессиональных специалистов. Указано на необходимость освещения сущности понятий "компетенция", "компетентность" с учетом их развития во времени. Исследовано изменение взглядов на понимание этих дефиниций с учетом культурного контекста, организационной культуры, социокультурной практики и рационалистического, конструктивистского и пояснительного, поведенческого, функционального, многомерного и целостного подходов, которые являются полезными для понимания характера взаимодействия знаний, навыков, социальных компетенций и выполнения профессиональной деятельности. Отмечено употребление понятий "компетенция", "компетентность" в качестве синонимов или расходящихся содержательно, изменение за последние десятилетия представлений о компетентности от широкого толкования к конкретизации в контексте эффективности жизнедеятельности человека, отсутствие единого взгляда на их содержание и чрезвычайная пестрота их значения. Указано на признании круга компетенций как желаемого результата образования, формулировке "четырёх столпов" (основных глобальных компетенций), на которых основывается образование, определении 5-ти ключевых компетенций для дальнейшего обучения и высшего образования. Определены основы группировки подходов к пониманию компетентности. Отмечены деятельностная сущность компетентности, (перенос акцентов с характеристики "знаю что?" (экономика знаний) на "знаю как?" (способ и характер действия)), сложность характера этого явления и влияние среды. Доказано отсутствие единого толкования и наличие необычайного разнообразия взглядов относительно сущности понятий "компетенция", "компетентность" в зависимости от контекста, важность учета связи между ростом компетентности и системой ценностей.

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентность, некомпетентность, квалификация, социальная компетентность*

*Гаврилюк С.Н.*

## **Развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста – основное задание концепции инновационных технологий дошкольного образования XXI столетия**

*Гаврилюк Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Уманский государственный университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина*

**Аннотация.** В статье актуализирована значимость развития педагогического творчества будущих воспитателей как необходимого условия развития творческого потенциала детей дошкольного возраста. Рассмотрено сущность понятия "детское творчество". На основе анализа инновационных концепций творческой одаренности детей дошкольного возраста раскрыты барьеры блокирования творческого развития детей раннего дошкольного возраста. На основании синергетично-акмеологического подхода определены основные принципы профессиональной подготовки будущих воспитателей к творческой педагогической деятельности в современном дошкольном учреждении.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, детское творчество, педагогическое творчество, психолого-педагогическое сопровождение ребенка

**Введение.** В связи с модернизацией содержания современного дошкольного образования возрастает роль личности ребенка дошкольного возраста как высшей социальной ценности. Детство – это период спонтанного, интуитивного поиска сферы творчества, в которой личность может реализовать себя наилучшим образом. Развитие дошкольного образования является все более приоритетным направлением деятельности во многих странах мира. Новой версии МСКО, принятой генеральной конференцией ЮНЕСКО в 2011 году в пределах уровня первоначального (дошкольного) образования предусмотрен отдельный подуровень раннего образования детей в возрасте до трех лет. На Всемирной конференции под патронатом ЮНЕСКО по воспитанию и образованию детей дошкольного возраста, проведенное в 2010 г. в Москве, определено, что дети – самый ценный ресурс человечества, поэтому развитие детей этого возраста – это первый и главный путь к созданию богатства и благосостояния нации [3, с. 23].

Основным заданием современного дошкольного образования XXI столетия есть развитие творческого потенциала детей раннего дошкольного возраста. «Подготовить сегодня ребенка к жизни – это значит, прежде всего, развивать у него потребность в творчестве, в совершенствовании и реализации в общественно полезном труде всех своих дарований и способностей» [12, с. 393].

**Краткий обзор публикаций по теме.** По мнению ученых (Л. Венгер, Л. Выготского, В. Давыдова, А. Запорожца, А. Флериной и др.), детство является важным возрастным периодом развития творческих способностей, формирования характера, художественно-эстетических ценностей. На этапе дошкольного детства осуществляются активные психические новообразования, приобретает познавательный интеллектуальный опыт, воспитываются художественно-эстетические чувства, нравственные качества личности, реализуется стремление к исследовательскому поиску, появляются первые творческие проявления личности.

Результаты научных исследований А. Запорожца, доказывают, что в старшем дошкольном возрасте усиливается роль подражания взрослому. Это не внешнее копирование схемы действия другого человека, а активное подражание. Между взрослым и ребенком происходит специфический "обмен возмож-

ностями". Обогащение творческого потенциала ребенка становится условием творческого роста взрослого и, наоборот. Благодаря чему между ними устанавливается настоящая социально-творческая общность [5, с. 109].

В. Давыдов отмечает, что деятельность дошкольников протекает в условиях, при которых они еще не включены в жесткую систему занятий, – взрослые больше стремятся их воспитывать, чем обучать, а ребенок может выступать как субъект, которому нравится и приятно действовать именно так, а не по-другому (например, дошкольники играют только по собственному желанию, – "заставить" их играть невозможно) [4, с. 29]. По мнению автора, это способствует проявлению и развитию их творческих возможностей, т.е. их личности.

Обращаясь к проблеме творческого развития детей дошкольного возраста, современный исследователь проблем дошкольного образования В. Кузь подчеркивает, что функционирование указанной системы образования должно обеспечить выявление дарований, склонностей, способностей каждого ребенка уже в раннем дошкольном возрасте и развивать их, выстраивая индивидуальную траекторию каждого воспитанника через различные формы в соответствии с персональной образовательной программой, обеспечить высококачественную подготовку студентов – будущих педагогов дошкольных учебных заведений.

По убеждению ученого, элитное воспитание интеллигенции нации начинается с дошкольного возраста. "... Ведь талантливые элитные ученые вырастают из одаренных детей, которых мы должны отыскать уже в дошкольном возрасте, и дальше их с любовью растить, чтобы ни один одаренный ребенок не был потерян" [9, с. 61].

В связи с этим, важным в контексте нашего исследования является вывод ученых (И. Беха, А. Богуш, Е. Кононко, В. Кузя, А. Матюшкина, Т. Пониманской, С. Сыроевой, В. Сухомлинского и других) о необходимости психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, их психолого-педагогической поддержки со стороны педагогов и родителей, поскольку целью педагогического творчества является творческое развитие ее воспитанников. Именно эта магистральная мысль составляет основу нашего исследования, поскольку уровень творческого развития детей дошкольного возраста в значительной

степени определяется педагогическим профессионализмом, педагогической этикой, умениями и навыками профессионально-творческой деятельности воспитателей.

Процесс сопровождения – один из ответственных этапов становления личности, особенно важный для развития творческих возможностей дошкольников. Он позволяет ребенку чувствовать себя психологически защищенным, то же время, для воспитателя открываются лучшие возможности для изучения и раскрытия интересов, желаний и потребностей ребенка, учета его индивидуальных особенностей, темперамента, характера и т.д.. Творчески одаренный ребенок нуждается в педагоге, готовом увидеть в нем уникальную творческую личность, поверить в его талант, создать педагогические условия для развития его творческих способностей, подарить ему счастливое детство и радость собственного творчества.

На основе данных положений, важной и актуальной задачей дошкольного образования является подготовка будущих воспитателей к педагогическому творчеству – основного условия развития творческого потенциала детей дошкольного возраста.

Следовательно, **целью статьи** является раннее выявление и развитие творческого потенциала детей дошкольного возраста. Основные задания статьи направлены на подготовку будущих воспитателей к педагогическому творчеству: определение основных подходов подготовки воспитателей к творческой педагогической деятельности, выявление барьеров творческого развития детей раннего дошкольного возраста; создание необходимых организационно-педагогических условий развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

**Материалы и методы.** Среди факторов, влияющих на развитие детского творчества, значительную роль играют условия семейного воспитания, возрастного и индивидуального развития, а также особенности взаимоотношений детей в ближайшем социальном окружении (в семье, детском саду, социокультурной среде и т.д.). Итак, чрезвычайно важна ориентация дошкольного образования на развитие творческой личности, признание ее самоценности, формирование позитивной "Я-концепции" каждого воспитанника.

В педагогическом словаре М. Ярмаченка детское творчество трактуется как "сложная деятельность детей и подростков, в которой органично сочетаются учебные задачи, связанные с формированием у них определенных знаний, умений и навыков и собственно творческие задания, в результате чего возникают новые произведения и идеи в области науки, искусства и техники" [13, с. 442].

По определению М. Поддьякова, детское творчество – одна из наиболее содержательных форм психической активности детей, которую следует рассматривать как универсальную способность, которая обеспечивает успешное выполнение самых разнообразных видов детской деятельности [14, с. 16-18]. Анализируя различные виды творчества детей дошкольного возраста, М. Поддьяков, приходит к выводу, что основой творчества детей в дошкольном возрасте является поисковая деятельность, в которой проявляется природная любознательность, актив-

ность, творческая трансформация ребенком новых знаний и опыта [14, с. 16-18]. Основная цель развития творчества и раскрытия творческого потенциала в дошкольном возрасте, по мнению исследователя, заключается в создании взрослыми посылки для решения детьми проблемных ситуаций, постановке творческих задач, формировании у ребенка своеобразного эвристического опыта, в результате которого активно развивается воображение и творчество детей дошкольного возраста. Заметим, что поисковая деятельность детей дошкольного возраста является своеобразным внутренним генератором, движущей силой саморазвития, самосовершенствования каждой личности, способствует развитию творческого потенциала ребенка в будущем.

Значительное влияние на изучение феномена детства имеет культурно-историческая концепция Л. Выготского. Согласно концепции ученого, творчество – это органическая форма деятельности для ребенка, это именно его жизнь. Ученый твердо убежден в том, что "творчество является нормальным и постоянным спутником детского развития" [2].

"Типичные особенности детского творчества выясняются лучше всего не на вундеркиндах, а на обычных нормальных детях" [2, с. 32].

Дошкольный возраст ученый называет переходом к совершенно новому типу деятельности – "переход к творческой деятельности" [2, с. 56]. Творческая деятельность детей дошкольного возраста начинается с мечты, поскольку все новое сначала нужно представить. Подчеркивая роль воображения, как основы детского творчества, ученый отмечал, что важно не то, что создадут дети, важно то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении [2, с. 32].

Эти положения ученого не потеряли актуальности и в наши дни. Поэтому важной задачей воспитателя детей дошкольного возраста в развитии личности является "развитие направленности творческого воображения" – синкретической основы детского творчества. Ведь по меткому выражению ученого: "создание творческой личности, устремленной в будущее, подготавливается творческим воображением, воплощающимся в настоящем" [2, с. 78].

В дошкольном возрасте творческий потенциал воспитанников, по мнению автора концепции творческой одаренности А. Матюшкина, проявляется, прежде всего, в высокой познавательной мотивации, исследовательской активности, стремлении к творчеству в игре и других видах деятельности, опережении в познавательном развитии [11, с. 676].

К творческим проявлениям ученый предлагает отнести также успешность и инициативность ребенка в построении межличностных отношений в группе как реализацию его лидерских способностей. Данные проявления можно заметить в некоторых дошкольниках в 3-4 года [11, с. 676].

Творчество детей дошкольного возраста реализуется в духовной, познавательно-интеллектуальной, игровой, словесной, продуктивной художественной деятельности (рисовании, лепке, конструировании, музыке, театре и т.д.). Важным средством развития творческого воображения детей дошкольного возраста, по

мнению многих ученых, является игра. Связь игры с творчеством подчеркивает ряд исследователей (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Выготский, А. Запорожец, А. Кульчицкая, В. Моляко, В. Мухина, Д. Фельдштейн, К. Ушинский и др.). Прежде всего, это связано с тем, что игровая деятельность является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Ценным в контексте нашего исследования является мнение Л. Ермолаевой о том, что все виды деятельности детей дошкольного возраста нуждаются в амплификации – усложнении, углублении, обогащении. Амплификация детской деятельности должна опираться на принцип единства всех сфер духовной жизнедеятельности ребенка: эмоциональной, волевой, коммуникативной, познавательной [6]. К социальным факторам, блокирующим развитие творческого потенциала в раннем детстве, Л. Ермолаева-Томина относит отсутствие достаточного количества сенсорного опыта. Автор отмечает, что «ограниченность ребенка в общении со взрослыми в зрительных, слуховых и тактильных ощущениях до года (особенно в домах ребенка) ведет к задержке психического развития ребенка, следовательно для его дальнейшего развития» [6, с. 192].

Созвучное мнение зарубежных исследователей проблем развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Ученые отмечают, что если дети не получают возможности попробовать себя в музыке, актерском искусстве или спорте, их таланты будут потеряны. И это будет потеря не только для детей, но и для взрослых. Удовлетворить потребности детей недостаточно, необходимо предоставить возможность реализовать стремление и раскрывать способности и потенциал [1, с. 167].

До следующего фактора блокирования личности в дошкольном детстве Л. Ермолаева-Томина относит коллективное воспитание. С приходом ребенка в дошкольное учебное заведение появляется еще одна форма воздействия на детей – нормативные стандарты идеальных качеств человека. Проведенное ученым исследование среди воспитанников детского сада и начальной школы показывает, что «фиксация воспитателем нарушений дисциплины, режима дня формирует у детей достаточно одностороннее представление об идеальных качествах человека». На таком фоне занятия музыкой, рисованием, танцами приобретают своеобразный оттенок обязательного приобретения определенных навыков, а не развития креативности [6, с. 192].

К третьему фактору ученый относит обучение, в том числе и профессиональное. Важно, чтобы педагоги не только имели высшее образование, но и были самостоятельными, целеустремленными, творческими, профессионально компетентными людьми, способными к профессиональному самосовершенствованию как необходимого условия педагогического творчества. Исходя из вышесказанного, отметим, что каждый будущий воспитатель должен осознать значимость периода детства в развитии детской личности. Это в первую очередь знание возрастных, индивидуальных, типологических особенностей воспитанников, знание задач программы, умение организации различных видов творческой деятельности, в том

числе, игровой деятельности как ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

А. Лук в своем исследовании обнаружил факторы, препятствующие творческому развитию ребенка с самого раннего возраста. Во-первых, преждевременные и настойчивые попытки борьбы взрослых с детскими фантазиями, с детским волшебным сказочным миром. Придет время, и каждый ребенок научится отличать факты реальной жизни от фантазии. Но ни в коем случае родители не должны пытаться ускорить события: очень важно в раннем детстве не сковывать воображения ребенка, предостерегает ученый [10, с. 92].

Вторым фактором, отмечает ученый, является то, что тормозят творческое развитие детей те педагоги и родители, которые сами не обладают достаточной силой воображения, чтобы почувствовать ребенка, представить себя не просто на его месте, но и действительно почувствовать себя ребенком [10, с. 93].

Третий фактор – резко отрицательное отношение взрослых к различным исследовательским действиям ребенка, которые влекут за собой порчу домашних вещей и несут другие убытки, а также раздражение, которое выражают старшие по отношению к детям, задающие слишком много вопросов [10, с. 93].

**Результаты и их обсуждение.** Исходя из проанализированных факторов блокирования, развитие творческого потенциала личности в раннем детстве, необходимыми организационно-педагогическими условиями, способствующими развитию творчества детей дошкольного возраста, считаем следующие: формирование эвристического опыта, создание сенсорно развивающей среды в дошкольном учебном заведении, наличие конструктивного взаимодействия педагогов дошкольных учебных заведений с семьями воспитанников в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста.

Важным условием развития детского творчества определяем творческую личность педагога. Чтобы развивать творческие способности детей педагог должен быть творческим. Воспитание личности способной к успешной творческой деятельности зависит, прежде всего, от готовности педагога к творчеству, его желания творить вместе с детьми, творческого отношения к профессиональной деятельности. Показателями творческого потенциала личности воспитателя детей дошкольного возраста является гуманистическая направленность личности, психолого-педагогическая компетентность, гибкость, самосознание, активность, целеустремленность, ответственность, инициативность, чувство юмора и т.д. Поэтому большое значение приобретает профессиональная подготовка будущих специалистов дошкольного образования к педагогическому творчеству.

По мнению исследователя творческой деятельности студентов В. Андреева, молодой специалист будет подготовлен «со знаком качества», если в процессе обучения, воспитания и самовоспитания как личности, он приобретает способность видеть современные социальные и производственные проблемы, а также профессионально и творчески их решать. В связи с этим главная идея предлагаемой психолого-педагогической концепции состоит в том, чтобы, осуществ-

ляя перестройку высшей школы, превратить ее из школы знаний на школу творчества.[7, с. 7]. "Необходимо добиться качественного скачка в подготовке специалиста, чтобы к моменту выпуска из вуза сформировать студента как творческую личность" [7, с. 7].

Считаем, высшей педагогической ценностью для воспитателя должен быть ребенок, поэтому будущий воспитатель детей дошкольного возраста, должен стремиться к обеспечению психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста, гуманизации творческой образовательно-воспитательной среды для развития способностей детей дошкольного возраста.

По убеждению В. Кременя, принцип инновационности и детоцентризма должен стать главным в образовательной деятельности и системе отношений в обществе, отношении взрослых к детям. Культура детоцентризма и инновационности должна определять всю деятельность современного педагога, поэтому, безусловно, должна быть доминирующей основой в высших педагогических учебных заведениях [8, с. 94].

Ученый отмечает, что детоцентризм отражает взгляд на детство как полноценную жизнь человека, на ребенка как самодостаточную личность, равноправного члена общества, определяет его индивидуальность и создает необходимые условия для его становления и развития [8, с. 93].

Как считает Т. Пироженко, именно педагоги-профессионалы, осознают степень значимости периода детства и степень непохожести этого периода развития на следующий. Главная цель и профессиональная задача педагога, – быть организатором (в роли руководителя, наставника для самых маленьких, а затем – в качестве сотрудника, советника, друга и товарища) разумной, осмысленной, цивилизованной, культурной деятельности [15, с. 27]. Ведь именно в деятельности происходит развитие личности. И если наша педагогическая деятельность оторвана от деятельности ребенка (если ребенок отстранен от формулировки замыслов, идей, задач, целей, если питомец не обсуждает возможные варианты о ходе развития событий в группе, если его не привлекают к обсуждению результатов намеченных и реализованных совместно дел), такая педагогика уже "потеряла" ребенка. Поэтому можно сказать, что поиск любых инноваций в дошкольной педагогике направлен на становление и обеспечение условий, позволяющих поднять активность ребенка [15, с. 27].

Творческое развитие детей дошкольного возраста при различных видах коллективной творческой деятельности зависит от личности воспитателя, его общечеловеческих и профессиональных ценностей. В первую очередь, воспитатель дошкольного учебного заведения должен быть творческой личностью, иметь высокий уровень педагогического мастерства.

Важными принципами в подготовке современного воспитателя детей дошкольного возраста должны стать такие принципы: инновационности и детоцентризма, принцип индивидуализации и дифференциации, принцип гуманизации, принцип сотрудничества, сотворчества, синергии преподавателя и студента. Именно такая позиция должна стать синергетической

аксиомой профессиональной педагогической подготовки будущего воспитателя нового поколения, направленной на саморазвитие, самосовершенствование личности, развитие рефлексивного мышления, готовности к педагогическому творчеству в современном дошкольном учреждении. Заинтересованность студента к будущей профессии будет проявляться, если он лично будет участвовать в творческом процессе, почувствует причастность к делу. Этому способствуют использование интерактивных, инновационных акме-синергетических технологий, направленных на развитие профессионального творческого мышления, педагогической техники, психолого-педагогической компетентности, стимулирование творческого потенциала будущих воспитателей.

Следовательно, важна профессиональная подготовка будущих воспитателей к педагогическому творчеству с позиции акме-синергетического подхода. "Поскольку акмеология, подобно к синергетике, нацелена на реализацию принципа целостности, поскольку акме человека, находящегося в фокусе изучения акмеологии, здесь понимается как гармоническое единство психологических и социальных установок, в рамках чего оказывается достижимой полнота бытия в рамках индивидуального состояния" [16, с. 164].

**Выводы.** Важно отметить, что воспитатель играет важную роль в процессе развития творческих способностей детей дошкольного возраста, обеспечивает более успешное усвоение знаний на последующих уровнях образования. Творческий подход к своему делу со стороны воспитателя дошкольного учебного заведения – своеобразный залог успеха в формировании творчески направленной личности в будущем.

Таким образом, организация различных видов творческой деятельности требует умелого педагогического руководства детским творчеством, наличие образцов креативного поведения, поддержки и поощрения любых проявлений фантазии, воображения, творческой активности и инициативности со стороны педагогов и родителей, создание сенсорно развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении и в семье: обогащении образовательного пространства богатой сенсорной информацией для формирования детского восприятия, развития сенсорных способностей, накопления ребенком сенсорного опыта как основы детского творчества.

Считаем, что современный акме-синергетический подход открывает новые возможности в направлении гуманной педагогики, сотрудничества и сотворчества, открытости к диалогу, субъект-субъектных отношений преподавателя и студента, что способствует смещению акцентов развития способностей профессиональной рефлексии, педагогической интуиции, ориентации на общечеловеческие ценности, обуславливает инновационные технологии развития педагогического творчества будущего воспитателя.

Таким образом, главная задача в профессиональной подготовке будущего специалиста дошкольного образования в учебно-воспитательной деятельности вуза должна быть сосредоточенная на личности будущего специалиста, формировании гуманистических педагогических ценностей, которые составят основу его педагогического творчества.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, мировое лидерство и будущее образование // Вопросы образования. № 4. 2012. – С. 167.  
*Barber M., Donnelli K., Rizvi S. Okeany innovatsiy. Atlantychnyy okean, Tykhyy okean, svitove liderstvo i maybutnye osvita // Pytannya osvity. № 4. 2012. – S. 167.*
2. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. Выготский 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 155 с.  
*Vyhotsky L. Uyava i tvorchist u dytyachomu vitsi / L. Vyhotsky 3-e yzd. – M.: Prosveshchenye, 1991. – 155 s.*
3. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры ЮНЕСКО, Париж 5-9 октября 1998 г. Всемирная конференция по высшему образованию. Заключительный доклад. – С. 23.  
*Vsesvitnya deklaratsiya pro vyshchu osvitu dlya XXI stolittya: pidkhody i praktychni zakhody // Vyshcha osvita v XXI stolitti: pidkhody ta praktychni zakhody YUNESKO, Paryzh 5-9 zhovtnya 1998 Vsesvitnya konferentsiya z vyshchoyi osvity. Zaklyuchnyy dopovid. –S. 23*
4. Давыдов В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вopr. психол. 1992. – № 1. С. 23 - 35.  
*Davydov V. Henezys i rozvytok osobystosti v dytyachomu vitsi // Zap. psykhol. 1992. – № 1. – S. 23 - 35.*
5. Запорожец А. Психическое развитие ребенка / А. Запорожец. Избранные психологические труды: В 2т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. - 318с.  
*Zaporozhets A. Psykhichnyy rozvytok dytyny / A. Zaporozhets. Vybrani psykholohichni pratsi: U 2t. – M.: Pedahohika, 1986. – T. 1. – 318 s.*
6. Ермолаева-Томина Л. Психология художественного творчества: учебное пособие. / Л. Ермолаева-Томина - 2-е изд. - М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.  
*Yermolayeva-Tomina L. Psykholohiya khudozhnoyi tvorchosti: navchalnyy posibnyk. / L. Yermolayeva - Tomina - 2 -e vyd. – M.: Akademichnyy Proekt: Kultura, 2005. – 304 s.*
7. Интенсификация творческой деятельности студентов. Издательство Казанского университета. / В. Андреев, А. Мельхорн, 1990. – 198 с.  
*Intensyfikatsiya tvorchoyi diyalnosti studentiv. Vydavnytstvo Kazanskoho universytetu. / V. Andryeyev, A. Melkhorn, 1990. – 198 s.*
8. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. // В. Кремень – К.: Грамота, 2005. – 488 с.  
*Kremen V. Osvita i nauka v Ukraini - Innovatsiyni aspekty. Stratehiya. Realizatsiya. Rezultaty. // V. Kremen – K.: Hramota, 2005. – 488 s.*
9. Кузь В. Майбутнє суспільства можна запрограмувати на майданчику дитячого садочка. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка / Соціальна робота, Вип. 20. Ужгород – 2011. – 200 с.  
*Kuz V. Maybutnye suspilstva mozna zaprogramuvati na maydanchyky dytyachoho sadochka. Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho natsyonalnoho UNIVERSYTETU. Seriya Pedahohika / Sotsialna robota, Vyp. 20. Uzhhorod – 2011. – 200 s.*
10. Лук А. Учитъ мыслить. / А. Лук – М: Знание, 1975 – 96 с.  
*Luk A. Vchyty myslyty. / A. Luk. – M.: Znamnya, 1975 – 96 s.*
11. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество / А. Матюшкин – М.: Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2003. – 720с.  
*Matyushkin O. Myslennya, navchannya, tvorchist / A.M. Matyushkin – M.: Voronezh : Vydavnytstvo NVO "MODEK", 2003. – 720s.*
12. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. Рапацевич; под общ. ред. А. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.  
*Novitnyy psykholohoh-pedahohichnyy slovnyk / sost. Ye.S. Rapatsevich ; pid zah. red. A. Astakhova. – Minsk: Suchasna shkola, 2010. – 928 s.*
13. Педагогичний словник / За ред. М. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – С. 442.  
*Pedahohichnyy slovnyk / Za red. M. Yarmachenka. - K.: Pedahohichna dumka, 2001. – S. 442.*
14. Поддьяков Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-19.  
*Poddyakov N. Novyy pidkhid do rozvytku tvorchosti u doshkilnykiv // Pytannya psykholohiyi. –1990. – № 1. –S. 16-19.*
15. Пироженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. / Т. Пироженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.  
*Pirozhenko T. Osobystist doshkilnika: perspektyvy rozvitku / T. Pirozhenko. – Ternopil: Mandrivets, 2010. – 136s.*
16. Проблемы развития системы акмеологических наук // под ред. Н. Кузьминой и А. Зимичева). – СПб.: Изд. Спаа (Санкт-Петербургской акмеологической академии), 1996. – 268 с.  
*Problemy rozvytku systemy akmeolohichnykh nauk // pid red. N. Kuzminoyi i A. Zimicheva). – SPb.: Yzd. Spaa ( Sankt - Peterburzkoyi akmeolohycheskoy akademiyi ), 1996. – 268 s.*

**Gavrilyuk S.N. Development of preschool aged children creative potential is the main task of the innovative technologies concept of preschool education in the XXI century**

**Abstract.** The article covers the importance of the pedagogical creativity development of future tutors as necessary conditions for creative potential development of preschool aged children. The essence of the concept of "children's creativity" is considered. Barriers blocking the creative development of children of early school age, based on the analysis of innovative concepts creatively gifted preschool aged children, are revealed. The basic principles of professional preparation of future tutors for the creative pedagogical activity in modern preschool establishment, on the basis of synergetic relations- acmeological approach, are defined.

**Keywords:** creativity, children's creativity, pedagogical creativity, psycho-pedagogical support of the child



**Гурінчук С.В., Ісаєнко С.А., Коробова І.О.**

**Добір змісту навчальної дисципліни ІМПС як дидактична умова успішності її опанування**

*Гурінчук Світлана Василівна, кандидат історичних наук, доцент,  
Ісаєнко Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент,  
Коробова Ірина Олександрівна, старший викладач  
кафедра іноземних мов*

*Державний економіко-технологічний університет транспорту, м. Київ, Україна*

**Анотація.** У статті проаналізовано та узагальнено існуючий науково-теоретичний доробок щодо виокремлення і добору змісту навчальної дисципліни ІМПС у контексті міжкультурної комунікації. Узагальнення власного практичного досвіду дає авторкам статті підстави виділити дидактичні умови успішного опанування змісту навчальної дисципліни ІМПС, що є ефективними щодо формування у студентів вищих навчальних закладів здатності до повноцінного міжкультурного спілкування.

**Ключові слова:** дидактичні умови, соціокультурна проблематика, міжкультурна комунікація, зміст навчальної дисципліни ІМПС, здатність до міжкультурного спілкування

**Вступ.** Гуманізація навчання як стратегічний напрям розвитку всього сучасного європейського педагогічного процесу є явищем закономірним та історично обумовленим. Інтеграція системи вищої освіти України до світового та європейського освітнього простору зумовлює необхідність застосування у педагогічному процесі дидактичних концепцій, спрямованих на підготовку висококваліфікованих професіоналів. В умовах динамічних соціальних і технологічних перетворень у світі зросли вимоги до рівня володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями інженерно-технічного профілю. Необхідність спілкування іноземною мовою для сучасного фахівця не викликає заперечень, оскільки навіть найвіддаленіші від мовних дисциплін спеціалісти вже переконалися: без володіння іноземною мовою повноцінний обмін науково-технічною інформацією неможливий, отже неможливий сам поступальний розвиток науки і техніки. Сьогодні вирішується проблема організації процесу навчання у вітчизняній вищій школі таким чином, щоб іноземна мова вивчалася як феномен національної культури народу, як модель бачення світу цим народом та його сприйняття гуманістичних цінностей. У процесі викладання іноземних мов одним із визначальних факторів стає представлена через іноземну мову культурно-специфічна система, яка орієнтована на відповідні стандарти культури (певні норми, цінності, переконання, правила та уявлення, властиві представникам даної культури, та віддзеркалені у мові).

**Короткий огляд публікацій по темі.** Сфери діяльності сучасних фахівців, де необхідне застосування знань іноземних мов, досить різноманітні і, відповідно до цього, вони вимагають від фахівців різноманітних мовних умінь і навичок. Тому професійний аспект у викладанні іноземної мови завжди посідав провідне місце у навчальних програмах немовних вишів. Для інженера в умовах безперервного збільшення кількості періодичних видань, каталогів безперечно важливим є умінь орієнтуватись в стрімкому потоці інформації. Відповідно, це завдання знайшло відображення в програмах іншомовних навчальних дисциплін для немовних спеціальностей вищих закладів, які ставлять основну мету – оволодіння умінням читати оригінальну літературу зі спеціальності для отримання необхідної інформації [5, с. 12]. У сучасних умовах широкого розвитку міжнародних зв'язків навчання іноземної мови на матеріалах спеці-

альності має велике значення. Вивчення іноземних мов у технічному ВНЗ – засіб більш глибокого ознайомлення з різноманітною інформацією щодо досягнень науки і техніки в своїй країні і за кордоном. Сучасний фахівець повинен уміти відібрати потрібну інформацію з іноземної періодики та критично оцінити її, подати реферативний переклад чи проанотувати прочитану іноземною мовою статтю, виступити з повідомленням чи доповіддю на конференції тощо [5, с. 13]. Особливо важливим, на думку науковців, є те, що за відповідної організації навчального процесу може мати місце перенесення навичок і вмінь пошуку інформації, сформованих у процесі навчання іноземною мовою, в мовну діяльність рідною мовою. Іншими словами, навчання читання іноземною мовою сприяє розвитку у студентів навичок, передбачених кваліфікаційними характеристиками спеціаліста [5, с. 14]. З іншого боку, інженерна діяльність у спільних підприємствах, прямі контакти з зарубіжними фірмами вимагають знання особливостей ділового спілкування з іноземними партнерами та застосування цих знань на практиці. Для цього потрібно оволодіти основами професійного та ділового спілкування іноземною мовою [7, с. 21]. Отже, основною метою навчання іноземній мові є навчання практичному володінню іноземною мовою як новим засобом комунікації.

Термін “практичне володіння” іноземною мовою може бути визначений як умінь висловлювати свої та розуміти думки інших в усній та письмовій формах [4]. І.В. Рахманов, Л.В. Щерба, І.Д. Салістра та інші під “практичним володінням” іноземною мовою розуміють комунікативно достатній рівень володіння мовою, що створює базу для подальшого професійно зорієнтованого до-оволодіння мовою [4; 11; 14]. Ми вважаємо, що “практичне володіння” та процес “практичного оволодіння” іноземною мовою не повинні ототожнюватися з розвитком тільки усного мовлення, хоча історично таке ототожнення можна зрозуміти. Наприкінці XIX століття, коли на зміну граматико-перекладному методу, який мав на меті розвиток логічного мислення суб'єкта і набуття ним філологічної освіти, прийшов прямий метод як реакція на появу соціального попиту суспільства на людей, що практично володіють іноземною мовою, поняття “володіти мовою” означало “вміти говорити нею”. Але вже на початку XX століття з'являються виступи на захист такого викладання, яке б дало не тільки практичне

знання мови, але й розвивало б мислення та реалізувало б принцип свідомості у навчанні, оскільки в суспільстві постала гостра необхідність у появі методів, які об'єднали б все корисне та доцільне, що вже було накопичене в старій та новій методиках, в яких би співіснували свідомість та інтуїція. Оскільки спілкування іноземною мовою може здійснюватися не тільки в усній, а й у письмовій формі, тому зараз для багатьох дослідників “практичне володіння” мовою означає володіння всіма видами мовленнєвої діяльності [11]. Ми поділяємо таке розуміння “практичного володіння” іноземною мовою.

Визначне місце у світовій науковій спадщині посідає теоретико-практичний доробок із викладання іноземних мов Л. Щерби [14], І. Салістри [11], Н. Бориско [1], Г. Китайгородської [6], С. Ніколаєвої [9] та інших дослідників. Формуванню іноземної комунікативної компетенції присвячені праці таких українських учених, як Л. Волкова, Ю. Гапон, Р. Мартинова, О. Тарнопольський. Можливості використання освітньо-виховного потенціалу іноземної мови для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців також привернули увагу українських учених. Так, використання засобів іноземної мови досліджувалося науковцями для формування професійної спрямованості фахівця (В. Волкова), умінь професійного спілкування (Л. Морська), комунікативних умінь (Л. Дарійчук, Р. Зайцева), іноземної соціокультурної компетенції (Р. Гришкова, О. Першукова). Проте, аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує необхідність подальшого інтенсивного пошуку ефективних шляхів організації цілісного педагогічного процесу (зокрема, і в межах окремих навчальних дисциплін) із метою формування здатності до найбільш ефективної міжкультурної комунікації у студентів відповідно до сучасних суспільних вимог, які висуваються до особистості фахівця і рівня його фахової підготовки.

**Метою** даної статті є спроба аналізу та узагальнення існуючого науково-педагогічного доробку та власного викладацького досвіду задля визначення ефективних дидактичних умов реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови за професійним спрямуванням. Об'єктом нашого дослідження виступає змістове та операційне наповнення навчальної дисципліни ІМПС у немовних ВНЗ з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі. Предметом дослідження – визначення ефективних дидактичних умов реалізації освітньо-виховного потенціалу “Іноземної мови (за професійним спрямуванням)” за умов обмеження змістового компонента жорсткими цільовими рамками професійно-зорієнтованої детермінованості цієї навчальної дисципліни.

**Матеріали та методи.** Уведена у навчальні плани ВНЗ немовного профілю навчальна дисципліна “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, з одного боку, вимагає урахування культурно-професійних реалій, відображених у іноземній мові, і реалізації усього могутнього потенціалу іноземної соціокультурної проблематики. З іншого боку, обмежена кількість навчальних годин не просто актуалізує, а загострює проблему ефективного добору змісту ІМПС.

Сучасні вимоги до підготовки кваліфікованого спеціаліста включають комунікативну спроможність у

сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навички практичного володіння іноземною мовою у різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами, та його спроможність оволодіти новітньою фаховою інформацією через іношомовні джерела. Процес вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечити декілька взаємопов'язаних рівнозначних аспектів, серед яких пізнавальний, або загальноосвітній, що передбачає збагачення духовного світу особистості, набуття та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається. Однак, в програмах іношомовних навчальних дисциплін, передусім, передбачається набуття студентами комунікативної компетенції, яка, крім мовної та мовленнєвої, включає і соціокультурну компетенцію.

Формування і розвиток іноземної лексичної компетенції у процесі вивчення англійської мови спрямовані, згідно з програмою АМПС, на оволодіння найбільш уживаними словами та словосполученнями з академічної і професійної сфер [10]. Залежно від культурного матеріалу, з яким доводиться мати справу в межах соціокультурного середовища і сфери активності людини, А. Марков і Г. Бірженюк пропонують при проектуванні курсу навчання іноземної мови, що міститиме соціокультурну складову, виділити “поля” життєдіяльності, які одночасно виступатимуть пріоритетними напрямками формування соціокультурної компетенції. Відповідно до зазначених вище “полів” життєдіяльності А. Марков і Г. Бірженюк виділяють такі сфери культурної проблематики в змісті навчальної дисципліни: художня культура, історична культура, соціально-психологічна культура, духовно-моральна культура, екологічна культура, політична культура [8, с. 61]. Погоджуючись із запропонованим ученими підходом, ми пропонуємо виділити *індустріальне (технологічне)* середовище життєдіяльності людини і додати до змісту соціокультурної компетенції індустріальну (технологічну) культуру.

За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти до соціокультурної лексики відносять широкий набір слів, пов'язаних із повсякденним життям, а саме: їжа та напої, поведінка за столом, громадські свята, робочий час і заняття; умови життя; міжособистісні стосунки, пов'язані з класовою і сімейною структурою, відносинами між поколіннями [3, с. 102–103]. За цим документом соціокультурний компонент, як бачимо, не поширюється на лексику сфери майбутньої професійної діяльності. Інший погляд на проблему відбору лексики, яка стосується культури, пропонує А. Флієр. За винятком слів, що позначають предмети та події, не створені й не ініційовані людиною (їхня частина, як стверджує науковець, у мовах складає від 3% до 5% лексику), решта словникового запасу будь-якої мови – це перелік явищ культури або її рис, її елементів, процесів, технологій тощо [12, с. 212]. А. Флієр вважає, що “усі дієслова, які вживаються для позначення будь-яких практичних чи інтелектуальних дій, які виконує людина за правилами соціального співіснування, а також усі іменники, що стимулюють дії такого роду, складають вичерпний “інструментарій” культури” [12, с. 214–215], і обов'язково повинні бути включеними до змісту навчальної дисципліни. Відповідно постає завдання добору ефективних методів і

прийомів оволодіння таким невичерпним запасом лексики.

Наш аналіз різноманітних методик викладання іноземних мов дає підстави стверджувати, що вони переважно базуються на принципі багаторазового відтворення мовленнєвих моделей в різних ситуаціях комунікативного спрямування (тобто на принципі максимального наближення процесу оволодіння іноземною мовою до процесу оволодіння рідною мовою) [13]. Проте, наш досвід свідчить, що за умови обмеженої кількості навчальних годин, які передбачаються навчальним планом у технічному ВНЗ на вивчення іноземної мови, використання інтенсивних методик викладання іноземних мов слід поєднувати з принципом усвідомленого підходу до опанування іншомовного навчального матеріалу, який стане одним із головних чинників активізації навчальної діяльності студентів та допоможе: 1) зрозуміти цілісність іншомовної системи, яка вивчається; 2) виділити складові компоненти іноземної мови та проаналізувати їхній взаємозв'язок та взаємодію; 3) віднайти в системі рідної мови відповідні мовні засоби (що дуже часто не співпадають з “мовленнєвими виявленнями” іноземної мови), які б відповідали літературним нормам рідної мови.

Спираючись на власні спостереження і практичний досвід, ми цілком поділяємо погляди професора П.Я. Гальперіна на необхідність поетапного формування умінь, розумових дій і понять та виділення “мовної свідомості” як основної ланки в оволодінні іноземними мовами [2]. Вважаємо, що формування та активізація навичок вибору автентичного мовленнєвого взірця повинно починатися із формувань у студентів умінь та свідомих дій по розрізненню основних іншомовних (англійських) граматичних категорій в мовленнєвих ситуаціях рідної (української) мови. Тобто саме рідна (українська) мова повинна виступати основою, необхідною для формування “мовної свідомості”, що цілком відповідає принципу усвідомленого підходу до оволодіння кодовою системою іноземної мови. Активізація навчальної діяльності досягається також через реалізацію принципу системності: за рахунок особливої організації матеріалу, його концентрації та розподілу, специфічних форм та методів навчання, а також за рахунок мобілізації та більш продуктивного використання потенційних можливостей суб'єкта та викладача, їхньої взаємодії [2, с. 190].

Поєднання принципів, на яких будуються інтенсивні методики викладання іноземних мов, з принципами усвідомленого оволодіння іноземною мовою та системного підходу до організації навчального процесу ставлять перед суб'єктом багато різнобічних, але однакових за важливістю, проблем-задач:

1) оволодіння сумою знань в процесі вивчення правил вимови та читання, та комплексом навичок, що виробляються на цій основі, та сприяють більш правильному сприйманню усної та письмової мови;

2) оволодіння найбільш вживаними словами та словосполученнями; розуміння різносторонніх зв'язків між лексичними одиницями, що виявляються у багатозначності, поєднуваності, синонімічності, антонімічності, (наприклад, а) вміння визначити точне

значення слова та його відмінності від інших синонімічних слів (особливо у випадках неповної синонімічності) та самостійно орієнтуватися в дуже поширеній лексиці англійської мови; б) вміння вірно використовувати прийменники та розуміти їхні змісто-змінні можливості в англійській мові; в) розуміння багатоваріантності співвіднесень українських та англійських морфем);

3) розуміння граматичної структури іноземної мови (наприклад, співвіднесеність трьох граматичних часових форм активного стану в українській мові з 16 аспектно-часовими формами Active Voice в англійській мові, відмінність граматичних категорій відмінка та роду іменника, категорій інфінітива та дієприкметника в цих мовах та особливості їхнього вживання, способи перекладу Gerund українською мовою тощо); оволодіння найбільш вживаними та специфічними граматичними конструкціями; доведення навичок використання лексичних одиниць у різних граматичних конструкціях до автоматизму;

4) ознайомлення та засвоєння фразеологічних виразів, розвиток навичок їхнього практичного використання. Значне місце в навчальному процесі, організованому за такими принципами, посідають також самостійна робота суб'єктів над формуванням навичок отримання необхідної інформації з довідкової літератури та інших джерел, ефективний контроль (зворотний зв'язок, який дає змогу викладачеві мати точне уявлення про просування студента у процесі засвоєння знань), органічне поєднання аудиторної та самостійної роботи студентів, яке має забезпечити використання сформованих мовних навичок та умінь, сприяти розвитку самостійності, комунікативно-пізнавальної та соціальної активності студентів – майбутніх фахівців, здатних успішно працювати в умовах усталених ринкових відносин та в суспільстві, де такі умови ще тільки створюються.

Сутність мови відбивається у її нерозривній єдності з мисленням і свідомістю. Однак, освітньо-виховну цінність іноземної мови складає не тільки засвоєння мовної системи або ж використання іноземної мови як засобу отримання нової інформації. Знання іноземної мови, як показує вивчення нами практичного досвіду викладання іноземної мови, є впливовим чинником утворення духовності особистості студента, його свідомості, мислення, поглядів і переконань. На нашу думку, загальні комунікативні вміння крім того, що включають орієнтування на самопізнання, планування спілкування і доцільне корегування плану іншомовного спілкування, вміння аналізувати іншомовне спілкування, полягають ще й у здатності налагоджувати доцільні стосунки з учасниками процесу спілкування, зберігати оптимізм, емоційну стійкість.

**Висновки.** Отже, викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку освітніх процесів у світі володіння іноземною мовою фахівцем інженерно-технічного профілю визнається необхідною складовою і показником якості його професійної підготовки. Ефективними дидактичними умовами реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації визначено ретельний добір змісту навчальної дисципліни “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”,

спрямування навчально-пізнавальної діяльності студентів на опанування соціокультурної проблематики у змісті зазначеної навчальної дисципліни, іншомовної термінологічної системи, засобів адекватного граматики-стилістичного оформлення думки. Аналіз і узагальнення існуючого науково-теоретичного доробку та викладацького досвіду дає підстави визнати основними шляхами реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови у контексті підвищення якості фахової підготовки майбутнього інженера такі: поєднання принципів, на яких будуються інтенсивні методики викладання іноземних мов, із принципами усвідомленого оволодіння іноземною мовою та системно-

го підходу до організації навчального процесу; органічне поєднання аудиторної і самостійної роботи студентів, яке має забезпечити використання сформованих мовних навичок та мовленнєвих умінь, та системи ефективного контролю за процесом опанування студентами змістом іншомовних навчальних дисциплін. Перспективи дослідження ми бачимо в зіставленні та подальшому аналізі функціональних особливостей іноземної і рідномовної терміносистем різних полів професійної діяльності, розробку нових та розвиток існуючих прийомів опанування змісту навчальної дисципліни ІМПС тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Бориско Наталья Федоровна; Киев. гос. лингвист. ун-т. – К., 2000. – 508 л.  
*Borisko N.F. Teoreticheskie osnovy sozdaniia uchebno-metodicheskikh kompleksov dlia yazykovoï mezhkulturnoi podgotovki uchitelei inostrannykh yazykov (na materiale intensivnoho obuchenii nemetskomu yazyku): dys. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.02 [Theoretical grounds on creation educational and methodical complex for language intercultural training of foreign language teachers (based on intensive German language training): dissertation on ... Doctor of Pedagogical sciences: 13.00.02] / Borisko Natalia Fedorovna; Kyiv. hos. lnhvist. un-t. – K., 2000. – 508 l.*
2. Гальперин П.Я. и др. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе. – М.: Высшая школа, 1996. – 287 с.  
*Halperin P.Ya. i dr. Psikhologo-pedahohicheskie problemy prohammirovannoho obuchenii na sovremennom etape [Psychological-pedagogical problems of programmed training at the present stage] / P.Ya. Halperin i dr. – M. Vysshaha shkola, 1996. – 287 s.*
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Ком. з освіти. Від. сучас. мов, Страсбург; наук. ред. С.Ю. Николаєва; пер. О.М. Шерстюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 261 с.  
*Zahalnoevropeïski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European recommendations on linguistic education: Learning, teaching, assessment] / Rada z pytan spivpratsi v haluzi kultury. Kom. z osvity. Vid suchas. mov, Strasburh; nauk. red. S.Yu. Nikolaieva; per. O.M. Sherstiuk. – K.: Lenvit, 2003. – 261 s.*
4. Звягинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях / В.А. Звягинцев. – Изд. 3-е, допол. – М.: Просвещение, 1964. – 329 с.  
*Zviahintsev V. A. Istoriia yazykoznanii XIX–XX vekov v ocherkakh i izvlecheniiakh [History of linguistics of the XIX–XX centuries in the essays and extracts] / V.A. Zviahintsev. – M.: Prosveshchenie 1964. – 329 s.*
5. Карнаухова Л.М. Місце дисципліни “іноземна мова” в кваліфікаційних характеристиках спеціаліста технічного профілю // Наука і сучасність. – 1998. – Ч1. – С.11-17.  
*Karnaukhova L.M. Mistse dystsypliny “inozemna mova” v kvalifikatsiinykh kharakterystykakh spetsialista tekhnichnoho profilii [Place of discipline “foreign language” in the qualifying characteristics of technical specialists] / Nauka i suchasnist. – 1998. – Ch. 1. – S. 11-17.*
6. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с. – (Библиотека преподавателя).  
*Kitaihorodskaia H.A. Metodicheskie osnovy intensivnoho obuchenii inostrannym yazykam [Methodical grounds of intensive foreign language teaching] / H.A. Kitaihorodskaia. – M.: Izd-vo MNU, 1986. – 176 s. – (Biblioteka prepodavatelii).*
7. Климашевский Л.М., Шестопапов Г.Г. Аспекты гуманитарного образования в техническом вузе // Инженерная освіта на межі століть: традиції, проблеми, перспективи. – Харків: ХДПУ, 2010. – С. 27-29.  
*Klimashevskii L.M., Shestopalov H.H. Aspekty humanitarnoho obrazovaniia v tekhnichskom vuze [Humanitarian aspects of education in a technical university] // Inzhenerna osvita na mezhii stolit: tradytsii, problemy, perspektivy. – Kharkiv: KhDPU, 2010. – S. 27-29.*
8. Марков А.П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие для студ. вузов, обучающ. по спец. “Социально-культурная деятельность” / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк; С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. – СПб.: ИГУП, 1998. – 361 с.: ил. – (Библиотека Гуманитарного университета; вып. 6).  
*Markov A.P. Osnovy sotsiokulturnoho proektirovaniia [Fundamentals of sociocultural design]: ucheb. posobie dlia stud. vuzov, obuchaiusch. po spets. “Sotsialno-kulturnaia deiatelnost” / A.P. Markov, G.M. Birzheniuk; S.-Peterb. humanitar. un-t profsoiuzov. – SPB: IHUP, 1998. – 361 s.: il. – (Biblioteka Humanitarnoho universiteta; vyp. 6).*
9. Николаева С.Ю. Ступеневая подготовка учителя-викладача іноземної мови в університеті : вихідні положення / С.Ю. Николаєва // Інозем. мови. – 1999. – № 2. – С. 3–8.  
*Nikolaieva S.Yu. Stupeneva pidgotovka vchytelia-vykladacha inozemnoi movy v univertsiteti: vkhidni polozhennia / S.Yu. Nikolaieva // Inozem. movy. – 1999. – № 2. – S. 3–8.*
10. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок [та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 120 с. – Текст укр. і англ. мовами.  
*Programa z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia [Program of English language for professional purposes] / H.Ye. Bakaieva, O.A. Borysenko, I.I. Zuienok [ta in.]. – K. Lenvit, 2005. – 120 s. – Tekst ukr. i angl. movamy.*
11. Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. Система упражнений и система занятий / И.Д. Салистра. – М.: Высш. шк., 1966. – 252 с. – (Библиотека филолога).  
*Salistra I.D. Ocherki metodov obuchenii inostrannym yazykam. Sistema upravnenii i sistema zaniatii [Essays on the methods of foreign language teaching. The system of exercises and training system] / I.D. Salistra. M.: Vyssh. shk., 1966. – 252 s. – (Biblioteka filoloha).*
12. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для высш. шк. / А.Я. Флиер. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 458 с.

Flier A.Ya. *Kulturolohiia dlia kulturolohov: ucheb. posobie dlia vyssh. shk. [Cultural Studies for cultural scientists: training manual for high. sch.] / A.Ya. Flier. – M.: Akadem. Proekt; Ekaterinburh: Delovaia kniha, 2002. – 458 s.*

13. Хегболдт П. Изучение иностранных языков / Питер Хегболдт. – М.: Учпедгиз, 1963. – 158 с.

*Khehboldt P. Izuchenie inostrannykh yazykov [Foreign languages study] / Piter Khehboldt. – M.: Uchpedhiz, 1963. – 158 s.*

14. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общ. вопр. методики: учеб. пособие для студ. филол. фак. / Л.В. Щерба;

Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Academia, 2003. – 148, [3] с. – (Высшее образование).

*Scherba L.V. Prepodavanie yazykov v shkole: obsch. vopr. metodiki: ucheb. posobie dlia stud. filol. fak. [Languages teaching at school: gen. meth. issues : training manual for linguis. stud.] / L.V. Scherba; Filoloh. facul. S. Peterb. hos. un-ta. – 3 izd., ispr. i dop. – M.: Academia, 2003. – 148, [3] s. – (Vysshee obrazovanie).*

**Hurinchuk S.V., Isaienko S.A., Korobova I.O.**

#### **The ESP's content selection as didactic background for its successful mastering**

**Abstract.** In the article an attempt to analyze the existing scientific views on the application of the socio-cultural problems to ESP teaching has been made. The authors generalize their practical experience, select didactic backgrounds and the most efficient ways to correlate the socio-cultural content and to apply it to forming students' ability to cross-cultural communication

**Keywords:** didactic backgrounds, socio-cultural problems, intercultural communication, the content of the subject "English for Specific Purposes", ability to cross-cultural communication

**Гуринчук С.В., Исаенко С.А., Коробова И.А.**

#### **Отбор содержания учебной дисциплины ИЯСЦ как дидактическое условие успешности овладения ею**

**Аннотация.** В статье проанализированы и обобщены существующие научно-теоретические взгляды на выделение проблематики в содержании учебной дисциплины ИЯСЦ в контексте межкультурной коммуникации. Обобщение собственного практического опыта даёт авторам статьи основания выделить дидактические условия успешного овладения содержанием учебной дисциплины ИЯСЦ, оказавшиеся эффективными для формирования у студентов вузов способности к полноценному межкультурному общению

**Ключевые слова:** дидактические условия, социо-культурная проблематика, межкультурная коммуникация, содержание учебной дисциплины ИЯСЦ, способность к межкультурному общению

**Довбня Е.В.**

## **Содержание книги для чтения как компонента учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов**

*Довбня Екатерина Валерьевна, кандидат педагогических наук, ассистент Института филологии Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка, г. Киев, Украина*

**Анотация.** Статья посвящена рассмотрению содержания книги для чтения как компонента учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов.

**Ключевые слова:** содержание, чтение, учебно-методический комплекс, язык хинди, социокультурная компетенция

Стремительное развитие международных отношений Украины с другими государствами мира, в том числе и восточными странами, расширение экономических и культурных связей обуславливают необходимость в высококвалифицированных специалистах-востоковедах. Хинди как государственный язык республики Индия обретает глобальный статус вследствие повышения политического и экономического могущества этой страны. Подготовка будущих специалистов-востоковедов требует наличия качественных учебных материалов. В Украине разработаны принципиально новые программы по восточным языкам для языковых высших учебных заведений. Для успешного обучения будущих специалистов-востоковедов вузы должны быть обеспечены учебно-методическими комплексами, соотносимыми со структурой научного знания и составляющими дисциплин образовательного стандарта специальностей и направлений. Их содержание, отобранное в качестве учебного знания, должно отвечать профессионально-ориентированным требованиям. Поэтому одним из приоритетных направлений работы ученых является разработка теории учебно-методического комплекса по языку хинди.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблемам структурирования содержания учебников и учебно-методических комплексов свидетельствует, что исследования отдельных вопросов по этой проблеме уделялось значительное внимание (Б. Ананьев, В. Артемов, С. Архангельский, Б. Беляев, С. Бешенков, И. Бим, Н. Бориско, М. Вятютнев, Н. Гез, В. Дерун, И. Зимняя, Д. Зуев, О. Кузнецова, О. Литвинюк, О. Ляшенко, Ю. Пасов, В. Плехотник, В. Редько, Н. Скляренко и др.) [14].

Основательный материал относительно развития индологического образования в Европе, России, Украине представлен в работах ученых Г. Бонгарда-Левина, Г. Ильина, Л. Чувпило и др. [13].

Однако практически отсутствуют отечественные педагогические исследования способов структурирования содержания учебно-методического комплекса для будущих специалистов.

В системе средств обучения отечественные методисты выделяют две подсистемы: учебно-методический комплекс для студента [2-6] и учебно-методический комплекс для преподавателя [7; 8; 16].

Мы определяем содержание понятия "учебно-методический комплекс для будущих специалистов-востоковедов" как "целостную систему, которая входит отдельным элементом в состав общей педагогической системы, имеет интегрированные связи со всеми другими компонентами, выступает носителем опреде-

ленного содержания обучения и средств обеспечения его усвоения" [14].

В некоторых работах учебно-методический комплекс рассматривается как одно целое, но в нем выделяются основные (учебник и книга для преподавателя) и вспомогательные элементы (фонограммы, видеофонограммы, раздаточные материалы)[8]. Есть также предложения разделять компоненты учебно-методического комплекса за критерием «носитель информации», на печатные, аудио-видеоматериалы и компьютерные программы [15; 20].

Вопрос комплектности учебно-методического комплекса относительно его минимально необходимых и достаточных составляющих необходимо рассмотреть отдельно [19].

К наиболее распространенным компонентам, которые входят в состав большинства современных учебно-методических комплексов, относят такие: печатные: учебник, книга о преподавателя, книга для самостоятельной работы, книга для чтения, пособие по грамматике, сборник тестов, глоссарий; аудитивные: компакт-диски; визуальные: фото, рисунки, таблицы, слайды, диафильмы; аудиовизуальные: озвученные слайд-фильмы, кино- и видеофильмы; компьютерные: отдельные программы или их мультимедийные компьютерные курсы [11; 21].

Все компоненты имеют свое место в системе учебно-методического комплекса, выполняя специфические задания и «работая на те или иные цели обучения» [20]. Первоочередным заданием на современном этапе является формирование коммуникативной компетентности студентов в профессионально-ориентированном общении на восточных языках. На базе опыта зарубежных методистов, но с обязательным учетом специфики системы высшего языкового образования, необходимо разработать учебно-методический комплекс с необходимым набором элементов. Компоненты учебно-методического комплекса, по мнению Н. Бориско, можно поделить на обязательные (те, которые реализовывают все, или не меньше 11 функций – книга для преподавателя и учебник), факультативно-обязательные [11] (реализовывают не меньше 9-10) и факультативные, которые реализовывают не меньше половины функций.

Книга для самостоятельного чтения принадлежит к обязательно-факультативным компонентам. Она содержит оригинальные произведения художественной литературы хинди различных жанров, подобранные в соответствии с принципами отбора, а также публицистические, научно-популярные, деловые тексты и тексты по специальности.

Структура этого учебного пособия может быть разнообразной, но каждый из его разделов должен складываться из таких элементов: вступительного блока, который имеет вид библиографического, историко-культурного и социокультурного комментария, передтекстовых заданий, текста с комментарием, послетекстовых заданий [11; 20].

На основе современного развития методики и теории учебника и системного подхода можно сформулировать функции учебно-методического комплекса, которые определяют его доминирующую роль в системе обучения и дают возможность определять требования к созданию и анализу этого средства обучения. Эти функции следующие: моделирующая, обучающая, управляющая, информационная, профессионализирующая, мотивационная, индивидуализирующая, компенсаторная, контролирующая, организационно-планирующая. По мнению Н. Бориско, книга для чтения выполняет все функции учебно-методического комплекса, кроме организационно-планирующей и адаптивно-оптимизирующей [11].

Для обучения межкультурной коммуникации необходимы материалы, которые моделируют диалог культур родного языка и языка хинди. Это задание очень важно для разработки концепции учебно-методического комплекса для будущих специалистов-востоковедов [9].

Моделирование межкультурного общения и диалога культур в учебно-методическом комплексе по языку хинди и его компоненте – книге для самостоятельного чтения имеет свою специфику, которая состоит в том, что язык хинди является государственным языком Республики Индия, где во многих штатах функционируют и местные национальные языки. Штаты Индии часто различаются с точки зрения культурных и религиозных позиций. Как правило, современные учебники по языку хинди строятся, в первую очередь, на реалиях Северной Индии.

Культурно-языковая общность выступает исторически сформированным типом регионально-культурной общности, которая основывается на единстве и схожести языков, родстве этносов и культур, общем историческом прошлом. В категории культурно-языковой общности взаимно связаны культурный, языковой и социальный аспекты. Изучая феномен национальных культур и культурно-языковой общности, необходимо помнить, что они выступают составляющими общечеловеческой культуры. Общечеловеческая составляющая каждой культурно-языковой общности возрастает в процессе сближения и взаимообогащения разных культур. Для представленных в учебных материалах культурно-языковых общностей и их диалога одинаково важными являются языковой аспект (отражение менталитета нации), социальный (социокультурно обусловленные нормы, традиции, ритуально-этикетные модели вербального и не вербального поведения) и культурный (предметно-содержательный) аспекты [10].

Древнеиндийская и древнеукраинская культурно-языковые общности являются типами регионально-культурной общности, которая базировалась на близости языков, а также родстве этносов и культур, имели общее историческое прошлое. Осознание этого

факта значительно облегчает востоковедам-филологам восприятие языкового, социального и культурного аспектов современной индийской культурно-языковой общности, позволяет расширить представления и о своей – украинской древней культурно-языковые общности [12].

В обучении профессионально направленного языка хинди в процессе формирования иноязычной социокультурной компетенции необходимо учитывать психолого-педагогические основы организации учебного процесса будущих востоковедов [13]. Преподаватели языка хинди должны заботиться о формировании навыков сравнения общего и отличного в культурах Индии и Украины. На первое место становится необходимость формирования у студентов широкого кругозора, понимания взаимосвязи исторических событий в глобальном масштабе.

Социокультурные аспекты профессионально ориентированного языка хинди находят свое отражение, кроме общих требований, в ознакомлении с древними социальными моделями существования ариев и протославян, их религиозно-философскими представлениями и обычаями, обрядами, которые отражали мировоззрение обоих народов [3].

Профессионально-ориентированное чтение является следующей составляющей иноязычной компетентности специалистов-востоковедов. Чтение текстов профессиональной направленности расширяет возможности эффективного целевого использования корпуса профессиональной информации и ситуативно прогнозированного делового общения, благоприятствуя обогащению общего и профессионально ориентированного словаря, а также моделированию на занятиях тематически прогнозированных ситуаций [17].

Целенаправленное формирование иноязычной социокультурной компетенции осуществляется при помощи специально подобранного текстового материала книги для самостоятельного чтения, который призван комплексно реализовывать цели обучения языку хинди студентов востоковедческой специальности: практическую, воспитательную, общеобразовательную, развивающую.

Содержание обучающих текстов должно содержать информацию как про Индию так и про Украину. "Учебные пособия на украиноведческой основе должны ликвидировать пробелы в истории и культуре Украины, создавать условия усвоения знаний по языку одновременно с развитием культурной памяти, стимулировать говорение" [18].

Содержание текстов – это функциональная информация, а комментарий к нему – фоновая информация, которая содержит материал по нормам и традициям общения. Подобранные тексты должны быть интересными с профессиональной точки зрения, в них должны подниматься вопросы, связанные с учебным материалом по специальности.

Учитывая, что много общего в культурном плане между Украиной и Индией было в древние времена, считаем необходимым включение в социальный компонент содержания обучения языку хинди будущих специалистов-востоковедов тем, которые отражают: - древнее историческое и культурное наследие Индии и Украины;

- древние и современные социальные институты Индии и Украины;
- геополитический портрет современной Индии;
- обще-индийскую культуру и культурное разнообразие Украины;
- многоязычие современной Индии;
- историю развития и сохранения культурного разнообразия Индии;
- стремление к сбалансированности интересов представителей разных штатов Индии.

Для успешного межкультурного общения будущий специалист-востоковед должен хорошо знать культуру своей страны и материалы украинско-индийских культурно-образовательных составляющих содержания для формирования социокультурной компетенции [1]. Введенные в содержание обучения языку хинди,

они помогут формированию знаний про особенности своей национальной культуры и соотносении ее с культурой Индии. В плане профессиональной подготовки студентов-востоковедов общекультурная компетенция дает возможность искать источники профессионально-значимой информации, анализировать их, совершать межкультурную коммуникацию.

Материалы по украинско-индийским составляющим содержания для формирования социокультурной компетенции помогут формированию культуроведческой компетенции, которая объединяет в себе знания про достижения духовной культуры народов Индии и овладение профессионально направленными языковыми умениями и навыками, необходимыми для узко профилированного общения [13].

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Агеева Ю.В., Бочина Т.Г. Краеведение и страноведение как средство формирования межкультурной компетенции / Ю.В. Агеева, Т.Г. Бочина // Мир русского слова и русское слово в мире : сб. науч. тр. / [ред. кол.; науч. ред. О.В. Колдун]. – София : Heron Press, 2007. – Т. 6. – С. 3.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М. : Рус. яз., 1990. – 166 с.
3. Афанасьев-Чужбинский А.С. Быт малорусского крестьянина / А.С. Афанасьев-Чужбинский // Вестник МПРГО. – 1855. – Ч. 13 кн. ½. – С. 144.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания) / И.Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 288 с.
5. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника : структура и содержание / И.Л. Бим // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 9–17.
6. Бим И.Л. О функциях учебников иностранных языков / И.Л. Бим // Проблемы школьного учебника : сб. статей / [под ред. Ю.Н. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1984. – Вып. 14. – С. 4–29.
7. Бим И.Л. О функциях учебников иностранных языков [About functions of foreign languages textbooks] / I.L. Bim // Problemy shkol'nogo učebnika: sb. statey / [pod red. YU.N. Babanskogo]. – M. : Prosveshcheniye, 1984. – Vyp. 14. – S. 4–29.
8. Бим И.Л., Афанасьева О.Л., Радченко О.А. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка [E-resource] / И.Л. Бим, О.Л. Афанасьева, О.А. Радченко. – М., 2003. – 245 с. – Режим доступа : rudocs. exdat. com / docs / index – 9337 – 0.html.
9. Библер В.С. Культура. Диалог культур : опыт определения / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–43.
10. Болина М.В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Болина М.В. – Челябинск, 2000. – 176 с.
11. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : монография / Н.Ф. Бориско. – К. : Изд. Центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
12. Довбня К.В. Європейська та індійська традиції перекладів Рігведи у процесі підготовки сходознавців в Україні / К.В. Довбня // Вища освіта України. – 2004 (додаток). – № 3. – С. 125.
13. Довбня К.В. Європейська та індійська традиції перекладів Рігведи у процесі підготовки сходознавців в Україні [European and Indian tradition Rigveda's translation for preparing of future specialists of oriental studies] / K.V. Dovbnya // Vishcha osvita Ukraini. – 2004 (dodatok). – № 3. – S. 125.



13. Довбня К.В. Україно-індійські культурні паралелі у формуванні змісту міжкультурного навчання філологів гінді / К.В. Довбня // Вища освіта України. – 2012. – № 1 (додаток 2). – С. 68–75.  
*Dovbnya K.V. Ukraïno-ïndiïski kul'turni paraleli u formuvanni зміstu mizhkul'turnogo navchannya filologiv gindi [Indo-Ukrainian parallels for formation of content of cross-cultural education of Hindi philologists] / K.V. Dovbnya // Vishcha osvita Ukraïni. – 2012. – № 1 (dodatok 2). – S. 68–75.*
14. Довбня К.В. Структурування змісту навчально-методичного комплексу для майбутніх фахівців-сходознавців: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / К.В. Довбня. – Київ, 2013. – 20 с.  
*Dovbnya K.V. Strukturuvannya зміstu navchal'no-metodichnogo kompleksu dlya maybutnikh fakhivtsiv-skhodoznavtsiv [The structuring of contents of the Educational-methodological complex of Hindi language for future specialists in oriental studies] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / K.V. Dovbnya. – Kiïv, 2013. – 20 s.*
15. Момот Л.Л. Навчально-пошукові тексти у структурі підручника / Л.Л. Момот // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. : Педагогічна думка, 2000. – Вип. 2. – С. 21–22.  
*Momot L.L. Navchal'no-poshukovii teksti u strukturii pidruchnika [Educational-prospecting texts in the structure of textbook] / L.L. Momot // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. pr. – K. : Pedagogichna dumka, 2000. – Vip. 2. – S. 21–22.*
16. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков : учеб. пособ. для филол. ф-тов вузов / М.В. Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.  
*Lyakhovitskiy M.V. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov : ucheb. posob. dlya filol. f-tov vuzov [Methods of teaching of foreign languages studies] / M.V. Lyakhovitskiy. – M. : Vyssh. shkola, 1981. – 159 s.*
17. Онкович Г.В. Сторінки українознавства: Книга для читання та розвитку мовлення студентів, які вивчають українську мову як іноземну : навч. пос. – Ч. 1. – К. : ІСДО, 1994. – 96 с.  
*Onkovich G.V. Storinki Ukraïnoznavstva: Kniga dlya chitannya ta rozvitku movlennya studentiv, yakii vivchayut Ukraïns'ku movu yak inozemnu [Supporter Ukrainian culture studies : Book for reading and language development of students who are studying Ukrainian as a foreign language] : navch. pos. – CH. 1. – K. : ISDO, 1994. – 96 s.*
18. Онкович Г.В. Сьогодення українського мовного середовища : зб. наук. пр. / [за ред. д. філол. н., проф. Єрмоленко С.Я. і д. п. н., проф. Онкович Г.В.]. – К. : ІВО АПН України, 2008. – 224 с.  
*Onkovich G.V. S'ogodennya Ukraïns'kogo movnogo seredivoshcha [Contemporaneity of Ukrainian language environment]: zb. nauk. pr. / [za red. d. filol. n., prof. Ermolenko S.YA. i d. p. n., prof. Onkovich G.V.]. – K. : IVO APN Ukraïni, 2008. – 224 s.*
19. Положення про навчально-методичний комплекс [Е-ресурс]. – Режим доступу: URL : nuwm. Rv. Ua / medods / ogo / nmk. doc.  
*Polozhennya pro navchal'no-metodichniy kompleks [Statute of the Educational-methodological complex [E-source]]. – Acces mode: URL : nuwm. Rv. Ua / medods / ogo / nmk. doc.*
20. Проблемы компьютеризации и использование интенсивных методов обучения русскому языку как иностранному : Сб. научных трудов / Под ред. Румянцевой Н.М., Киселевой С.Н. – М., – 1992. – С. 57.  
*Problemy komp'yuterizatsii i ispol'zovaniye intensivnykh metodov obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Problems of computerization and use of intensive methods of teaching Russian as a foreign language]: Sb. nauchnykh trudov / Pod red. Rumyantsevoy N.M., Kiselevoy S.N. – M., – 1992. – S. 57.*
21. The educational and methodological complex Kazak tili. Kazak language. Made easy [E -source] – Acces mode : en. abyroi kz. / english-the educational -and- me

**Dovbnya K.V.**

**The content of the reading-book of the Educational-methodological complex for future specialists in oriental studies**

**Abstract.** The article introduces and deals with the innovative idea of the content of the reading-book of the educational-methodological complex for future specialists in oriental studies.

**Keywords:** content, reading, the educational-methodological complex, Hindi language, social-cultural competence

Ісаєнко С.А., Родкевич О.Г.

## Формування професійної культури майбутнього фахівця: до постановки проблеми

Ісаєнко Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,  
Родкевич Оксана Григорівна, кандидат технічних наук, доцент кафедри управління процесами перевезень  
Державний економіко-технологічний університет транспорту, м. Київ, Україна

**Анотація.** Питання формування професіонала, взаємозв'язок і взаємозалежність життєдіяльності людини та сфери її професійної діяльності надзвичайно актуальні у XXI столітті. Автори вважають, що одним із головних завдань системи вищої професійної освіти є наразі формування професійної культури майбутніх фахівців. У статті аналізуються і зіставляються існуючі науково-теоретичні підходи до розгляду сутності професійної культури фахівця. Автори пропонують власне узагальнююче визначення терміну "професійна культура".

**Ключові слова:** професія, культура, професійна культура, формування професійної культури фахівця

**Вступ.** Становлення людини від індивіда до особистості та індивідуальності здавна виступає об'єктом досліджень різних шкіл і напрямів. Проте питання формування професіонала, взаємозв'язок і взаємозалежність життєдіяльності людини та сфери її професійної діяльності виходять на перший план у психологічних і педагогічних дослідженнях у другій половині XX століття, та набувають надзвичайної актуальності лише на початку XXI століття. Так, наприклад, в інженерній психології поруч із традиційними завданнями (комплексне вирішення проблеми підвищення ефективності праці та покращення умов праці людини, яка керує складною сучасною технікою) установлюється нове завдання – усебічний і гармонійний розвиток особистості фахівця. Сучасний етап розвитку суспільства висуває нові завдання і перед освітою, а саме – розкриття творчого потенціалу особистості та підготовка фахівця до життя і здійснення професійної діяльності у швидкозмінному світі. Актуальність проблеми формування професійної культури як інтегральної якості сучасного фахівця зумовлюється визнанням творчої активності особистості та її здатності до самореалізації орієнтирами у професійній освіті й викликане недостатньою кількістю теоретико-методологічних розробок із зазначеної проблеми.

**Короткий огляд публікацій по темі.** В Україні ще у кінці XX – на початку XXI століття усвідомлення необхідності принципово нової якості підготовки спеціаліста до його майбутньої професійної діяльності знайшло своє втілення у Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002), де зазначається, що подальший "прогрес суспільства вже неможливий без прогресу людини" [12, с. 4], у Законі України "Про освіту" (1996), в якому завдання "всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства" стоїть поруч із завданнями збагачення "інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу" та "забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [4, с. 3], а також у Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття" (1994), у якій наголошується, що виховання має бути спрямованим на формування у молоді "розвинутої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та екологічної культури" [3, с. 15].

Досліджуючи традиційне та специфічне у взаємозв'язку освіти і культури, Р. Позінкевич наголошує, що "система освіти має вийти на якісно нові історичні рубежі" [15, с. 3-4], та розглядає звернення наукової

педагогічної думки до аналізу історичних освітніх моделей та їхньої еволюції як доказ інтенсивних пошуків "культурно-освітніх" і "культурно-виховних" шляхів виходу сучасної освіти з кризового стану [15, с. 322].

І. Зязюн і Г. Сагач стверджують, що на стику століть уже зародилася "культуротворча освіта з її уявленням про гуманістичний тип особистості, яка не тільки споживає культурні цінності, а й примножує їх, особистості як самоцінності і мети, а не засобу суспільного розвитку" [6, с. 40].

На нашу думку, своєчасною відповіддю на суспільні вимоги щодо рівня та якості вищої освіти у третьому тисячолітті є утвердження у педагогічній науці культурологічного підходу, який виявляється у тому, що однією з актуальних проблем підготовки фахівця виступає проблема формування його професійної культури.

**Мета** даної публікації полягає у аналізі та зіставленні існуючих наукових підходів до визначення сутності професійної культури фахівця.

**Матеріали та методи.** Сутнісний аналіз дефініції "професійна культура" вимагає розгляду обох складових словосполучення: "професійний" і "культура". Філософське розуміння терміну "професійний" загалом базується на семантичному значенні терміну "професія", який традиційно розглядається як "покликання, рід занять чи сфера діяльності, що вимагає довготривалої підготовки та підтвердження кваліфікації" [13]. У цьому ж філософському руслі Є. Климів визначає професію як "обмежену необхідну для суспільства область здійснення людиною трудових функцій, яка склалася у суспільстві внаслідок розділення праці і дозволяє людині отримати засоби існування і розвитку" [8, с. 22]. Професор Единбурзького університету Д. Карр стверджує, що британські науковці традиційно розглядають професію як "нормативно врегульовану оплачувану діяльність, у якій стандарти правильності професійної діяльності ґрунтуються на кваліфікаційних вимогах та оговорюються у контракті (переклад наш – І.С., Р.О.)" [1, с. 248].

Наш аналіз довідкової літератури з філософії, політології і соціології дозволяє назвати серед найпоширеніших підходів до розгляду поняття "культура" такі:

1) за ознаками певної історичної епохи (культура стародавнього світу, антична, середньовічна, сучасна культура тощо) [16, с. 285];

2) за етнічно-національними та географічно-регіональними ознаками (культура Заходу, Сходу, амери-

канська, слов'янська, українська, німецька культура тощо) [19, с. 186];

3) за сферою людського буття (матеріальна, духовна, світська, релігійна, світоглядна, національна, громадянська, політична, моральна, художня, фізична, розумова, естетична, музична культура тощо) [13, с. 191-192];

4) за сферою прояву людської діяльності (виробнича і професійна культура, культура праці, дозвілля, споживання, побуту, обслуговування, спілкування, мови, поведінки, почуттів, мислення тощо) [16, с. 286];

5) за ознаками соціальних груп і верств населення (культура колективу, особи, індивіда, класу (селянська, буржуазна культура), суспільства; а також молодіжна, військова, артистична, педагогічна культура тощо) [16, с. 286].

Проте, не всі наведені вище підходи до аналізу поняття "культура" надають можливість виділити і розглянути "професійну культуру". Це, на наш погляд, є їхнім безперечним недоліком, оскільки за умови їх застосування залишається без чіткої відповіді ціла низка питань: чи є культура військова (педагогічна, артистична тощо) професійною культурою, якщо їх розглядати з точки зору військового (педагога, артиста); як співвідносяться професійна культура і культура національна (або розумова, громадянська чи політична); що спільного і відмінного у професійній культурі та культурі праці (або виробничій культурі); чи можна розглядати професійну культуру за ознаками певної історичної епохи (і говорити про сучасну професійну культуру та професійну культуру XIX чи XX століття), або, навіть, за етнічно-національними та географічно-регіональними ознаками (порівнюючи, наприклад, професійну культуру інженера-українця та інженера-американця) тощо.

Відповіді на деякі із зазначених вище питань ми знаходимо у Е. Коржевої і Н. Наумової, які в "Кратком словаре по социологии" [9] наголошують на необхідності розглядати культуру на рівні суспільства та на рівні особистості, застосовуючи до аналізу культури на обох рівнях аксіологічний, діяльнісний і типологічний підходи. Для нас очевидним є факт, що застосування аксіологічного, діяльнісного та типологічного підходів дозволяє не "втратити" професійну культуру з переліку проявів культури в цілому і перейти до подальшого її розгляду, що ми вважаємо особливо важливим для нашого дослідження. Усвідомлюючи, що через складність категорії "культура" будь-яке її визначення не охоплює усіх її сторін, зазначимо, що дослідники цього феномена в своєму науковому аналізі так чи інакше застосовують один чи декілька підходів із розглянутих нами, а найчастіше – типологічний, ціннісний, діяльнісний та особистісний. Застосовуючи запропоновані науковцями підходи до розгляду професійної культури фахівця, уважаємо за необхідне наголосити, що для цілісного розуміння культури важливим є кожний із них, оскільки цінності, види діяльності та якості особистості є ядром культури (і професійної культури зокрема).

У декларації усевітньої конференції із культурної політики, проведеної ЮНЕСКО у 1982 р., культура трактується як комплекс характерних матеріальних,

духовних, інтелектуальних і емоційних рис суспільства, що включає у себе не лише різні мистецтва, а й спосіб життя, основні правила людського буття, системи цінностей, традицій і вірувань. Ю.І. Саєнко називає культуру "динамічною, безперервно ускладнюваною моделлю виживання суспільства, що своїми механізмами адаптації пристосовує суспільство до нових умов" [17, с. 15].

Здійснюючи науково-теоретичний аналіз проблеми формування професійної культури фахівця, ми дійшли висновку, що наразі існують різні підходи до розгляду цього поняття. Так, Н. Крилова називає професійною культурою систему професійних і ділових якостей фахівця, які реалізуються у його трудовій діяльності [10, с. 16]. Учена вважає професійну культуру складовою культури спеціаліста, останню ж розглядає як "ступінь сформованості ціннісних, соціально значимих характеристик його активності, які продуктивно реалізуються в індивідуальній діяльності" [10, с. 16], фактично ототожнюючи її з професіоналізмом. Аналогічними є погляди Т. Щеголевої, яка визначає "професійну культуру" як "рівень оволодіння певною галуззю професійних знань або відповідної діяльності" [22, с. 5].

Ми повністю поділяємо твердження Ю. Чернової про те, що професійну культуру спеціаліста слід розглядати як більш високий рівень професіоналізму. Ю. Чернова називає "професійну культуру" "мірою та способом творчої самореалізації фахівця у різних видах професійної діяльності та професійного спілкування, спрямованих на засвоєння, передачу та створення професійних цінностей і нових технологій" [20, с. 30].

Н. Багдасар'ян також наполягає на необхідності розмежувати поняття "професійної культури" та "професійної компетентності", стверджуючи, що "інженерна професійна компетентність є необхідною, але недостатньою умовою інженерної професійної культури" [2, с. 63].

Український дослідник проблеми формування професійної культури працівника міліції і юриста С. Сливка розуміє під професійною культурою "певний різновид субкультури, формування й існування якого зумовлене особливостями професійної діяльності" [18, с. 39].

М. Пічкур вважає професійну культуру майбутнього вчителя образотворчого мистецтва "єдністю культури особистості та її фахової майстерності, які внаслідок взаємовпливу та взаємопроникнення становлять систему соціально-професійних особистісних якостей" [14, с. 31].

Подібними є погляди В. Ігнатова та В. Белоліпецького, які зазначають, що професійна культура державного службовця – це синтез, органічне поєднання високої майстерності із загальною культурою людини [7, с. 53]. Професійна культура фахівця, на думку вчених, – "це духовна спрямованість діяльності, злиття професіоналізму із загальнолюдськими етичними вимогами і нормами" [7, с. 77].

І. Михаліченко в своєму дослідженні професійної культури працівників органів внутрішніх справ [11, с. 27-28] і Я. Черньонков у аналізі професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови

[21, с. 34] висловлюють дуже схожі погляди на сутність професійної культури фахівця. Учені розглядають професійну культуру фахівця як складне інтегральне утворення у цілісній структурі особистості, показник сформованості різних видів особистісної культури, сукупність сенсожиттєвих і світоглядних цінностей та установок, умову і результат ефективної професійної діяльності.

На думку Н. Багдасар'ян [2], загальна культура суспільства виступає основою формування базової культури особистості. Остання, розгортаючись в умовах певної професійної діяльності і зазнаючи трансформацій через особливості цієї професійної діяльності, зумовлює особливості та відмінності професійної культури представників різних професій. Професійна культура особистості, в свою чергу, проектується і відтворюється у непрофесійних сферах життєдіяльності та спілкування (у сімейно-шлюбній сфері, у сфері міжособистісного спілкування тощо), позначається на базовій культурі особистості і на загальній культурі суспільства. Застосування таких підходів до аналізу особливостей утворення професійної культури, наприклад, інженера дає нам можливість побудувати логічно підпорядкований ряд понять у системі загально-філософських категорій спільного, особливого, окремого й одиничного: загальна культура суспільства впливає на базову культуру особистості; разом вони визначають рівень професійної культури в суспільстві; професійна культура в суспільстві впливає на рівень професійної культури інженерно-технічних працівників. А професійна культура інженерно-технічних працівників є основою і, водночас, взірцем для формування професійної культури окремого інженера.

У контексті дослідження сутності та змісту професійної культури фахівця нашу увагу привернули також наукові підходи, що висвітлюють культуру особистості з боку статичності та динаміки. Так, А. Здравомислов ще в другій половині минулого століття стверджував, що "культура являє собою не статичний, застиглий стан певної системи матеріальних і духовних цінностей, а динамічний процес, що постійно розвивається, у якому людина не тільки створює, збагачує і споживає цінності культури, а й саморозвивається як особистість, піднімається із кожним новим етапом культури на новий, вищий щабель свободи" [5, с. 11]. Використавши для нашого дослідження ідеї провідних педагогів (Н. Абашкіна, В. Безпалько, П. Блонський, А. Дістервег, Е. Зеєр, І. Зязюн, Н. Нічкало, К. Ушинський) про нелінійний характер процесу формування і розвитку культури особистості, ми дійшли висновку про те, що формування професійної культури фахівця також має динамічний і нелінійний характер, відбувається через розв'язання суперечностей, які виникають у його професійній діяльності та спілкуванні. Зазначимо, що статична форма професійної культури відбиває наявний рівень інтеріоризації професійних цінностей і професійних технологій, професійних якостей, необхідних фахівцеві для професійної діяльності, і здатність відтворювати професійні цінності і технології і застосовувати професійно-значущі якості для вирішення стандартних професійних завдань. Динамічна

форма професійної культури виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються у навколишній дійсності, самовдосконалюватися відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему цінностей, і виявляється у вмінні та прагненні до самовдосконалення, здатності створювати нові професійні цінності, професійні технології і набувати нових професійно-значущих якостей для вирішення нестандартних професійних завдань.

Прояв і діалектична взаємодія статичної і динамічної форм відбуваються у процесі професійної діяльності й спілкування, відбиваючись у кожному з компонентів професійної культури. Завдяки динамічній формі у процесі професійної діяльності створюються умови для подальшого розвитку особистості та її професійної культури. У цьому процесі ми вбачаємо сутність і діалектику професійної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури фахівця.

**Висновки.** Науковому поняттю "професійна культура" бракує усталеності, що певною мірою пов'язано зі складністю і багатомірністю самого феномена, який цим поняттям позначається, а також із наявністю різних наукових підходів до висвітлення його сутності. Однак, у трактуваннях поняття "професійна культура" в сучасній науково-педагогічній літературі можна виокремити спільні положення і характеристики, на яких наголошують більшість дослідників, а саме:

а) професійна культура – це комплекс характерних матеріальних, духовних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства, який відбивається у сфері професійної діяльності і засвоюється індивідом;

б) професійна культура – це певний ступінь оволодіння групою чи особистістю професійним досвідом людства, прийомами та способами вирішення спеціальних професійних задач;

в) професійна культура – це визнані цінними в суспільстві (та усвідомлені самим індивідом як професійно значущі цінності) якості розуму, характеру, уяви, пам'яті особистості, які набуваються у процесі життя та освіти;

г) професійна культура – це міра та спосіб саморозвитку та самореалізації людини, ступінь досконалості фахівця у сфері професійної діяльності, рівень розвитку його особистості в певний період життя;

д) професійна культура – це засіб стримування вузького професіоналізму та професійної деформації особистості.

Здійснений нами аналіз сучасних науково-теоретичних поглядів щодо сутності професійної культури фахівця дає нам підстави зробити власне узагальнююче визначення терміну "професійна культура". Ми вважаємо, що професійна культура – це цілісне особистісне утворення, сутністю якого є діалектичний зв'язок усіх елементів культури індивіда, яке динамічно та нелінійно розвивається, специфічно проявляючись у сфері професійної діяльності і спілкування. Ядром професійної культури фахівця виступають загальнолюдські та професійні цінності, сукупність видів перетворювальної діяльності й особистісні якості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Carr D. Education, profession and culture: some conceptual questions / David Carr // British Journal of Educational Studies. – 2000. – Vol. 48, № 3. – P. 248-268.
2. Багдасарьян Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения / Надежда Гегамовна Багдасарьян. – М.: Изд-во МГТУ, 1998. – 258 с.  
*Bahdasarian N.H. Professionalnaia kultura inzhenera: mekhanizmy osvoeniia [Professional culture of an engineer: mechanisms of mastering] / Nadezhda Hehamovna Bahdasarian. – M.: Izd-vo MHTU, 1998. – 258 s.*
3. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К.: Райдуга, 1994. – 64 с.  
*Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" ("Ukraina XXI stolittia") [State national program "Education" ("Ukraine of the XXI century")]. – K.: Rayduha, 1994. – 64 s.*
4. Закон України "Про освіту" : За станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 38, [2] с. – (Закони України).  
*Zakon Ukrainy "Pro osvitu": Za stanom na 8 hrud. 2006 r. [Law of Ukraine "About Education" / By the state on 8 December 2006] / Verkhov. Rada Ukrainy. – Ofits. vyd. – K.: Parlam. vyd-vo, 2006. – 38, [2] s. – (Zakony Ukrainy).*
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221, [2] с.  
*Zdravomyslov A.H. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti [Needs. Interests. Values] / A.H. Zdravomyslov. – M.: Politizdat, 1986. – 221, [2] s.*
6. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, асп., студ. серед. та вищ. навч. закл. / І. Зязюн, Г. Сагач; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1997. – 302 с.  
*Ziazun I.A. Krasa pedahohichnoi dii: navch. posib. dlia vchyteliv, asp., stud. sered. ta vyshch. navch. zakl. [Beauty of pedagogical action: training manual for teachers, post-graduates, students in secondary and higher educational establishments] / I.A. Ziazun, H.M. Sahach; APN Ukrainy, In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity. – K., 1997. – 302 s.*
7. Игнатов В.Г. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы : контекст истории и современность / В.Г. Игнатов, В.К. Белоліпецький. – Ростов н/Д: МарТ, 2000. – 251, [1] с.  
*Ihnatov V.H. Professionalnaia kultura i professionalism gosudarstvennoi sluzhby: kontekst istorii i sovremennost [Professional culture and professionalism of the state service: history context and contemporaneity] / V.H. Ihnatov, V.K. Belolipetskii. – Rostov n/D: MarT, 2000. – 251, [1] s.*
8. Климов Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) / Е.А. Климов. – М.: МПСИ: Флинта, 2003. – 318 с.  
*Klimov E.A. Puti v professionalism (psykholohicheskii vzhliad) [Ways to professionalism (psychological point of view)] / E.A. Klimov. – M.: MPSI: Flinta, 2003. – 318 s.*
9. Краткий словарь по социологии / сост.: Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова; под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1988. – 479 с.  
*Kratkii slovar po sotsiologii [Brief vocabulary on sociology] / sost.: E.M. Korzheva, N.F. Naumova; pod obshch. red. D.M. Hvishiani, N.I. Lapina. – M.: Politizdat, 1988. – 479 s.*
10. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 140, [2] с.  
*Krylova N.B. Formirovanie kul'tury budushcheho spetsialista [Formation of the professional culture of a future specialist] / N.B. Krylova. – M.: Vyssh. shk., 1990. – 140, [2] s.*
11. Михаліченко І.В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Михаліченко Ігор Володимирович; Кіров. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2004. – 230 арк.  
*Mykhalichenko I.V. Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kul'tury pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Pedagogical conditions for professional culture formation in workers of internal affairs bodies: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04] / Mykhalichenko Ihor Volodymyrovych; Kirov. derzh. ped. un-t im. V.Vynnychenka. – Kirovohrad, 2004. – 230 ark.*
12. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.  
*Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. – K., 2002. – 24 s.*
13. Новый энциклопедический словарь / гл. ред. А.П. Горкин. – М.: Науч. изд-во "Больш. рос. энцикл.", 2006. – 1455 с. – (Библиотека энциклопедических словарей).  
*Novyi entsiklopedicheskii slovar [New encyclopaedic vocabulary] / hl. red. A.P. Horkin. – M.: Nauch. izd-vo "Bol'sh. ros. entsykl.", 2006. – 1455 s. – (Biblioteka entsiklopedicheskikh slovarei).*
14. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (на матеріалі композиції): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Пічкур Микола Олександрович; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 1999. – 195 арк.  
*Pichkur M.O. Formuvannia profesiinoi kul'tury maibutnioho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva (na materialii kompozitsii): dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional culture in a future teacher of Fine Arts (on the material of composition): dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04] / Pichkur Mykola Oleksandrovych; APN Ukrainy, In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity. – K., 1999. – 195 ark.*
15. Позінкевич Р.О. Освіта в системі культури / Р.О. Позінкевич. – Луцьк: РВВ "Вежа", Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2000. – 348 с.  
*Pozinkevych R.O. Osvita v systemi kul'tury [Education in the system of culture] / R.O. Pozinkevych. – Luts'k: RVV "Vezha", Volyn. derzh. un-tu im. L. Ukrainky, 2000. – 348 s.*
16. Політичний словник / за ред. В.К. Врублевського [та ін.]. – 4-те вид., переробл. і доповн. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1987. – 875 с.  
*Politychnyi slovnyk [Political vocabulary] / za red. V.K. Vrublevskoho [ta in.]. – 4-te vyd., pererobl. i dopovn. – K.: Holov. red. URE, 1987. – 875 s.*
17. Саєнко Ю.І. Стан суспільства та динаміка його змін / Ю.І. Саєнко. – К., 1998. – Ч.2. – С. 4-25.  
*Saienko Yu.I. Stan suspilstva ta dynamika yoho zmin [State of society and its changes' dynamics] / Yu.I. Saienko. – K., 1998. – Ch.2. – S. 4-25.*
18. Сливка С.С. Професійна культура працівника міліції: монографія / С.С. Сливка; Львів. ін-т внутр. справ. – Львів, 1995. – 94 с.  
*Slyvka S.S. Profesiina kultura pratsivnyka militsii: monohrafiia [Professional culture of a militia (police) worker: monograph] / S.S. Slyvka; Lviv. in-t vnutr. sprav. – Lviv, 1995. – 94 s.*
19. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568, [1] с.  
*Filosofskiy entsiklopedicheskii slovar [Philosophical encyclopaedic vocabulary]. – M.: INFRA-M, 2009. – 568, [1] s.*
20. Чернова Ю.К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения: [монография] / Ю.К. Чернова. – М.: Тольятти : Изд-во Тольят. политехн. ин-та, 2000. – 230 с.  
*Chernova Yu.K. Professionalnaia kultura i formirovanie eio sostavliaiushchikh v protsesse obucheniiia [monohrafiia] [Professional culture and its components' formation in the training process [monograph]] / Yu.K. Chernova. – M.; Toliatti: Izd-vo Toliat. politekhn. in-ta, 2000. – 230 s.*
21. Черньонков Я.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черньонков Ярослав Олександрович; Кіровоград.

держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2006. – 209 арк.

*Chernionkov Ya.O. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnioho vchytelia inozemnoi movy: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional culture in a future teacher of a Foreign Language: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04] / Chernionkov Yaroslav Oleksandrovych; Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V.Vynnychenka. – Kirovohrad, 2006. – 209 ark.*

22. Щеголева Т.Л. Формування професійної культури майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Щеголева Тетяна Леонідівна; Нац. акад. Держ. прикорд. служ. України ім.Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2007. – 246 арк.

*Shchegolieva T.L. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia dystsyplin humanitarnoho tsyклу: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Formation of professional culture in future frontier-guard officers while teaching them subjects of the humanitarian cycle: dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences: 13.00.04] / Shchegolieva Tetiana Leonidivna; Nats. akad. Derzh. prykord. sluzh. Ukrainy im.B. Khmelnytskoho. – Khmelnytskyi, 2007. – 246 ark.*

**Isaienko S.A., Rodkevych O.H.**

**Forming of professional culture in a future specialist: to the problem's statement**

**Abstract.** The problem of specialists' forming, mutual links and mutual dependence of the human life and professional activity still keeps being of high topicality. The authors consider the work aimed at future specialists' personality forming to be one of the main tasks of the higher professional education system. In the article the existing in Pedagogy theoretical approaches to the forming of future specialists' professional culture have been analyzed and compared. The authors suggest their own generalizing definition for the term "professional culture" as well.

**Keywords:** *profession, culture, professional culture, forming of professional culture in a specialist*

**Исаенко С.А., Родкевич О.Г.**

**Формирование профессиональной культуры будущего специалиста: к постановке проблемы**

**Аннотация.** Вопросы формирования профессионала, взаимосвязь и взаимозависимость жизнедеятельности человека и сферы его профессиональной деятельности чрезвычайно актуальны в XXI столетии. Авторы считают, что одной из главных задач системы высшего профессионального образования является формирование профессиональной культуры будущих специалистов. В статье анализируются и сопоставляются существующие научно-теоретические подходы к рассмотрению сущности профессиональной культуры специалиста. Авторы предлагают собственное обобщающее определение понятия "профессиональной культуры".

**Ключевые слова:** *профессия, культура, профессиональная культура, формирование профессиональной культуры специалиста*

Кир'ян Т.І.

## Стратегічне використання інформації в навчальному процесі медичних ВНЗ в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ століття

Кир'ян Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії української мови та історії Черкаський медичний коледж, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** Статтю присвячено розкриттю проблеми стратегічного використання інформації різних медичних галузей у процесі підготовки майбутніх лікарів у другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

**Ключові слова:** медична інформація, стратегія і тактика, стратегічне використання даних медицини, програмоване навчання, інформаційно-телекомунікаційна технологія, майбутні медичні працівники, друга половина ХХ – початок ХХІ століття

**Вступ.** Протягом останніх двадцяти років у вищих навчальних закладах України відбуваються кардинальні зміни й у системі підготовки майбутніх медичних працівників, активно впроваджуються в навчальний процес інформаційно-комунікаційні технології з метою пошуку студентами необхідних навчальних матеріалів у постійному потоці інформації. Використання інноваційних технологій у медичних вищих навчальних закладах має свою історію, що припадає на ХХ-те – початок ХХІ століття.

**Короткий огляд публікацій.** Проблемі використання інформації через технічні засоби навчання присвячено праці В. Беспалька, О. Єршова, М. Джинчарадзе. Питання розвитку інформаційного суспільства розкрито в дослідженнях С. Азарова, А. Колодюка, В. Лисицького. У роботах В. Глушкова, В. Бикова, В. Зайчука, М. Згуровського, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Співаковського, М. Шкіля порушується проблема інформатизації освіти. Використання медичної інформації в процесі підготовки майбутніх лікарів засобами ІТКТ представлено в публікаціях Г. Александрова, Г. Ратнера, А. Чалого та ін.

**Метою цієї статті** є з'ясування історії становлення й розвитку, поширення й використання медичної інформації у навчальному процесі підготовки майбутніх лікарів у ВНЗ у другій половині ХХ – початку ХХІ століття в Україні.

**Матеріали та методи дослідження.** Для написання цієї статті було використано нормативно-правові документи, постанови Верховної Ради України, матеріали відкритих слухань на засіданнях комісії Верховної Ради, публікації вітчизняних і зарубіжних дослідників із проблеми використання інформації у навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців узагалі й медичних працівників зокрема; методи дослідження: теоретичний аналіз історико-педагогічної літератури, метод порівняння наукових даних, отриманих ученими в різні періоди другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст., описовий.

**Результати та їх обговорення.** На рубежі ХХ – початку ХХІ століття в освіті й науці відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з приєднанням України до європейського освітнього простору та реалізації ідей Болонського процесу. Одним із важливих принципів Болонської декларації є надання широкого доступу випускникам національної вищої школи до європейських і світових освітніх і культурних надбань.

В Україні на межі ХХ і ХХІ століть створено потужну систему медичної освіти та закладів охорони здоров'я, кращі надбання якої будуть збережені під

час інтеграції в європейський освітній простір, з одного боку, та примножені новою інформацією в галузі освіти, науки та ефективного використання інформації щодо впровадження інноваційних технологій для лікування людей, з іншого боку.

Сучасна медична освіта характеризується значним динамізмом знань, оскільки наукові дослідження розвиваються надзвичайно інтенсивно. Знання, що отримує студент у вищому медичному закладі, потребують постійного оновлення для забезпечення соціальної та професійної адаптації молодого фахівця. Навчання має набути характеру постійного накопичення нової інформації. У зв'язку з цим широкого поширення набуває таке поняття, як інформатизація освіти, що означає «упорядкована сукупність взаємопов'язаних інформаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб, що пов'язані з можливостями методів і засобів інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ)» [5, с. 360].

Розвиток інформатизації освіти в Україні бере свій початок з розроблення й прийняття Концепції інформатизації освіти (1984) та виходу постанови Уряду України щодо забезпечення комп'ютерної грамотності учнів і студентів (1985).

Поліпшенню інформатизації в освіті в Україні сприяли Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації» (1998), постанова КМУ від 22.03.1999 р. №431, якою були затверджені завдання Національної програми інформатизації України.

Інформатизація освіти стала невід'ємним складником інформатизації суспільства, що відображає загальні тенденції суспільства глобалізації світових процесів розвитку і виступає визначальним інформаційним і комунікаційним підґрунтям соціально-економічних систем суспільства.

Як зазначає В. Руденко, група експертів Колегії Європейських співавторів, створена у травні 1995 року з метою аналізу соціальних аспектів інформатизації суспільства, характеризує його як глобальне суспільство, у якому обмін інформацією не матиме ні часових, ні просторових, ні політичних кордонів; яке, з одного боку, сприяє взаємопроникненню культур, а з іншого – відкриває кожному суспільству нові можливості для самоідентифікації й розвитку власної унікальної культури [Там само, с. 363].

Автори посібника «Медична освіта у світі та в Україні», стверджують, що «система підготовки ліка-

рів є найконсервативнішою і тривалою за часом навчання як у всьому світі, так і в Україні ... Проте швидкий розвиток нових ефективних медичних технологій, поява стандартів діагностики і лікування на рівні доказової медицини змусили країни Європи шукати шляхів реформування системи підготовки лікарів» [7, с. 233].

Українські вчені теж приділяють належну увагу поширенню нової інформації та формуванню інформаційної культури у суспільстві. А. Суханов із позицій філософії характеризує поняття «інформаційна культура» так: інформаційну культуру слід розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, опрацювання і передавання інформаційних ресурсів [11].

Основою інформаційної культури фахівця є його знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, уміння орієнтуватися, виділяти головне в безмежному потоці різноманітних наукових повідомлень, статистичних даних, раціонально використовувати будь-які засоби інформаційно-комунікаційних технологій для задоволення власних потреб.

У вересні 2005 року на найвищому державному рівні, зокрема на парламентських слуханнях у Верховній Раді, розглядалося питання розвитку інформаційного суспільства, де визначено його основні стратегічні цілі, серед яких:

- забезпечення комп'ютерної грамотності населення, насамперед шляхом створення освітньої системи, орієнтованої на виклики інформаційного суспільства, формування системи цінностей і пріоритетів та використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні особистості;

- широке використання ККТ як інструменту для завершення демократичних форм держ-управління, удосконалення відносин між державою і громадянами, становлення електронної форми взаємодії між владою і громадянами;

- створення національної інформаційно-комунікаційної інфраструктури й інтеграція її зі світовою інфраструктурою [6].

Програма економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» та Національний план дій з безпеки пацієнтів, створення якого передбачено «Планом дій Україна – Рада Європи на 2011-2014 рр.» [9, с. 27] визначили пріоритет – забезпечити доступність кваліфікаційної медичної допомоги пацієнтам сільської місцевості через упровадження дистанційного консультування хворих та їхніх лікарів за чотирма напрямками: 1) встановлення діагнозу і визначення плану лікування; 2) дані досліджень, аналізів; 3) консультування пацієнтів вдома; 4) інформаційний супровід лікування (особливості перебігу хвороби, поєднання ліків, побічні ефекти тощо).

Для реалізації визначених пріоритетних завдань широко стали використовувати комплекс технологічних комунікаційних засобів та організаційно-методичне забезпечення функціонування системи телемедичного консультування.

Інформація – (від франц. надаю форму, створюю уявлення про щось, зображаю) – 1) повідомлення про які-небудь події, чинсь діяльність тощо; 2) відомості, що є об'єктом зберігання, накопичення, переробки і передавання [10, с. 441]. Стратегія – (від грец. strategia) у переносному значенні означає мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтуються на правильних і довготривалих прогнозах [Там само, с. 863].

Стратегічний – 1) той, що стосується стратегії; 2) переносн. той, що містить загальні, основні настанови, важливі для підготовки і здійснення чого-небудь [Там само].

Поняття «стратегія» і «стратегічний» широко почали використовувати в науці, освіті у різних галузях виробництва в другій половині ХХ століття у Великобританії, США, Канаді, Австрії, Нідерландах. Перші дослідження стратегій належать американським ученим Дж. Рубіну, Г. Стерну, Н. Нейману, Р. Оксфорду, Дж. О'Меллі, А. Шамо та ін.

Стратегічний напрям поступово розробляється в когнітивній психології з середини 50-х років ХХ ст. Спочатку вчених зацікавило питання про приховані маніпуляції організму зі стимулами, що виникають на його шляху, пізніше дослідники звернулися до розробки прийомів пізнавальних стратегій [4].

З 60-х років ХХ ст. розробляються комунікативні стратегії для позначення процесів, що використовуються в ході спілкування з метою компенсації дефіциту лінгвістичних ресурсів.

З сучасних позицій «стратегія» розглядається як загальний план дій для досягнення результату, як алгоритм планування певних дій, як план усунення труднощів у певній галузі людської діяльності. У зв'язку з цим стратегічне використання інформації в медицині буде розглядатися нами як альтернативний план пошуку, відбору, вилучення, збереження і використання важливих даних у певній медичній галузі через інформаційно-телекомунікаційні технології. Це технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео, інтернет тощо), тобто своєрідний технологічний процес, основу якого складає інформація та її рух [5, с. 364].

На позначення такої технології частіше використовують термін «комп'ютерна технологія». Однак це поняття значно вужче, оскільки комп'ютерна технологія ґрунтується на використанні формалізованої моделі змісту, що подана програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж. На думку вчених, комп'ютерні технології беруть свій початок з програмованого навчання. Як зазначають Г. Александров, Г. Ратнер, у сучасному розумінні програмоване навчання виникло в середині 50-х років ХХ ст. у США і за невеликий проміжок часу здобуло широкого поширення [1, с. 73].

У вітчизняній педагогіці теорію програмованого навчання розвинув В. Беспалько, розглядаючи його як інформаційні процеси, що відбуваються в системі автоматичного регулювання. Учений пояснював навчання як процес роботи керованої системи, що призводить до такої зміни її суттєвих характеристик на основі отриманої системи інформації, яка дає змогу



цій системі доцільно функціонувати в певних наперед заданих умовах [2].

Свою концепцію теорії програмованого навчання запропонували А. Леонтьєв, П. Гальперін, в основі якої лежить формування розумової діяльності. На думку вчених, у програмах навчання повинна бути вказана не лише система знань, а й система дій, що складатиме основу оволодіння цими знаннями [3].

Як наголошують Г. Александров і Г. Ратнер, у 60-х роках ХХ ст. у медичних навчальних закладах почали використовувати багаторежимні пристрої, що одночасно виконують кілька функцій, у тому числі й функцію закріплення виучуваного матеріалу, зокрема модель ІРЕММА. Це була своєрідна система тренажерів, які умовно можна поділити на три групи: 1) тренажери, що уможлилювали виробляти вміння знаходити й ліквідувати характерні пошкодження в техніці, формувати вміння зчитувати інформацію, що надходила на індикатори; 2) тренажери, що застосовували для відпрацювання розумових навичок приймати рішення в обмежені терміни; 3) тренажери, що давали змогу водночас із розв'язанням навчально-технічних завдань тренувати студентів із метою формування вольових якостей [1, с. 128-129].

У 70-80-х роках минулого століття в практиці медичних навчальних закладів використовували тренажери для управління складними зразками медичної радіоелектронної апаратури та для формування вмінь і навичок, пов'язаних із діяльністю лікаря в операційній, у випадку невідкладної допомоги, під час розв'язання різноманітних діагностичних завдань. У цей же період почали створювати навчальні комплекси з використанням електронних цифрових обчислювальних машин (ЕЦОМ). Цей комплекс передбачав здійснення індивідуального навчання студентів та узагальнення й обробку статистичного матеріалу, отриманого в процесі навчання.

Програмоване навчання до появи електронних цифрових телекомунікаційних мереж будувалося на використанні частково-пошукових завдань, які не були спрямовані на розвиток мислення студента (учня), оскільки ґрунтувалися на обмежених можливостях альтернативного принципу побудови відповіді. І це не давало змоги ставити запитання, крім тих, що зафіксовані в програмі. Інформаційно-телекомунікаційні технології (ІТКТ) уже на початку ХХІ ст. проникають у процес підготовки майбутніх медичних працівників і створюють передумови кардинального оновлення змісту і способів навчання, зокрема для нетрадиційних форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі медицини, що уможливили творчо розв'язувати навчальні завдання.

Як стверджує Р. Гуревич, ІТКТ використовуються під час навчання на трьох рівнях: 1) для розв'язання вузькопредметних завдань як доповнення до традиційних засобів, виконуючи освітню, контрольну, тренажерну та інколи ігрову функції; 2) для розв'язання не лише вузькопредметних, а й міжпредметних завдань й вимагає реалізації таких функцій, як ігрової, моделювальної, дослідницької, конструкторської і проектної; 3) для розвитку системного мислення студента, в системі нетрадиційного навчання [5, с. 365].

З метою здійснення моніторингу ефективності прийняття рішень у системі охорони здоров'я майбутнім лікарям необхідно знати, як використовувати інформацію, її типи, аналізувати вірогідність наявних у базі даних, виходячи з джерела та їхньої статистичної цінності, навчитися застосовувати сучасні технології, що забезпечують доступ до бажаної інформації й дають змогу здійснити її оброблення. Такі технології включають нові тенденції управління даними, використання електронних бібліотек, застосування наявних міжнародних інформаційних ресурсів.

Щоб побудувати практичне заняття зі студентами, майбутніми лікарями, з використанням ІТКТ, потрібно на попередній лекції-візуалізації на слайдах подати визначення таких понять, як «системний аналіз», «інформація в системі охорони здоров'я», «статистична закономірність та її види», «категорії статистики», «специфіка медичних даних», «джерела медичної інформації», тощо. Побудоване в такий спосіб лекційне заняття створить передумови для впровадження інформаційно-телекомунікаційної технології з метою використання практичних завдань.

Наприклад, К. Чалий пропонує розглянути на практичному занятті тему «Використання гетерогенних даних у галузі охорони здоров'я», вдаючись до застосування ІТКТ [8, с. 181-197]. З цією метою академічна студентська група об'єднується в чотири творчих групи, кожна з яких шляхом пошуку має через Інтернет знайти інформацію про епідеміологію, її кількісні прийоми, статистичні методи в епідеміології, категорії епідеміологічних змінних. Крім цього, студентам слід підготувати короткі презентації від кожної творчої групи: 1) специфіка медичних даних, що полягає в гетерогенних форматах, частці оновленості інформації, у медичних записах, конфіденційності, потребі у тривалому зберіганні даних із певної медичної галузі; 2) джерела медичних даних, що являють собою офіційну статистичну інформацію, дані відомчої статистики, адміністративну інформацію органів місцевого самоврядування та результати опитування населення, хворих; 3) методи статистичного дослідження: загальнонаукові, запозичені з суміжних наук; розроблені у процесі практичної діяльності лікарів; 4) методи порівняння отриманої інформації: з іншими територіальними даними, з інформацією попереднього періоду, з нормативними вимогами, зі середньостатистичними показниками регіону, країни. Після такої проведеної попередньої роботи у творчих групах студенти отримують індивідуальні завдання проаналізувати наявність зв'язку між стадією процесу протікання хвороби та тривалістю життя (за матеріалами медичних записів лікарів-практиків, оформлених на спеціальних сайтах комп'ютерної програми).

**Висновки.** Отже, використання ІТКТ у процесі підготовки майбутніх лікарів дає змогу сформувати сталі вміння й навички швидкого пошуку необхідної медичної інформації для розв'язання навчальних завдань як на лекційному, так і практичному чи лабораторному занятті. Розроблення й удосконалення інформаційних технологій різного типу припадає на період другої половини ХХ – початку ХХІ століття й має широкі перспективи свого подальшого розвитку в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Александров Г.Н. Программированное обучение и его место в медицинских вузах / Г.Н. Александров, Г.А. Ратнер. – М.: Издательство «Медицина». – 1968. – 181 с.  
*Aleksandrov G.N. Programmirovannoe obuchenie i ego mesto v medicinskih vuzah [Programmed learning and its place in medical universities] / G.N. Aleksandrov, G.A. Ratner. – M.: Izdatel'stvo «Medicina». – 1968. – 181 s.*
2. Беспалько В.П. Методические указания по теоретическим основам программированного управления процессом обучения / В.П. Беспалько. – М., – 1966. – 137 с.  
*Bespalko V.P. Metodicheskie ukazaniya po teoreticheskim osnovam programmirovannogo upravlenija processom obuchenija [Methodical instructions on the theoretical basis of the software of the process control training] / V.P. Bespal'ko. – M., – 1966. – 137 s.*
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М. – 1965. – 51 с.  
*Gal'pirin P.Ja. Osnovnye rezul'taty issledovanij po probleme «Formirovanie umstvennyh dejstvij i ponjatij» [Main results of researches on the problem "the Formation of mental actions and concepts"]. – M. – 1965. – 51 s.*
4. Давер М.В. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2009. – №3. – [E-ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru  
*Daver, M.V. Formirovanie strategicheskoj kompetencii i razvitie jazykovoj lichnosti bilingva [Formation of strategic competence and the development of language personality Bilingual] // Elektronnyj zhurnal «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie». 2009. –#3. – [E-source]. Acces mode: www.psyedu.ru*
5. Энциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.  
*Enciklopedija osviti [Encyclopedia of education] / Akad. ped. nauk Ukraїni; gol. red. V.G. Kremen'. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.*
6. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні // КМ України, Міністерство транспорту та зв'язку України. – К., 2005.  
*Informacijno-analitichni materiali do parlaments'kih sluhan' z pitan' rozvitku informacijnogo suspil'stva v Ukraїni [Analytical materials for parliamentary hearings on issues of information society development in Ukraine] // KM Ukraїni, Ministerstvo transportu ta zv'jazku Ukraїni. – K., 2005.*
7. Медична освіта у світі та в Україні / За заг. ред. Ю. Поляченко, В. Передерій, О. Волосовець та ін. – К.: Книга плюс. – 2005. – 383 с.  
*Medicna osvita u sviti ta v Ukraїni [Medical education in the world and in Ukraine] / Ju.V. Poljachenko, V. Perederij, O. Volo-sovec' ta in. – Kiїv: Kniga pljus. – 2005. – 383 s.*
8. Нові технології менеджменту в медицині: навчальний посібник / За заг. ред. Ю. Вороненкого, Н. Гойди, О. Мінцера, М. Мітчелла – К.: Книга плюс, 2009 – 416 с.  
*Novi tehnologii menedzhmentu v medicini [New management technologies in medicine]: navchal'nij posibnik / Za zag. red. Ju. Voronenkogo, N. Gojdi, O. Mincera, M. Mitchella – K.: Kniga pljus, 2009 – 416 s.*
9. Сердюк В. Доступність, якість та безпека медичної допомоги – інновації для пацієнта та лікаря первинної ланки / В. Сердюк // Інновації в медицині: Науково-практичне видання. – №9-10. – 2012. – С. 27.  
*Serdjuk V. Dostupnist', jakist' ta bezpeka medicnoї dopomogi – innovacii dlja pacijenta ta likarja pervinnoї lanki / V. Serdjuk // Innovacii v medicini: Naukovo-praktichne vidannja. – #9-10. – 2012. – S. 27.*
10. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.  
*Slovník infomovnih sliv: 23 000 sliv ta terminologichnih slovospoluchen' [Dictionary ponovnih words: 23 000 words and terminological word combinations] / Uklad. L.O. Pustocvit ta in. – K.: Dovira, 2000. – 1018 s.*
11. Суханов А.П. Информация и прогресс / А.П. Суханов – Новосибирск, 1988. – 190 с.  
*Suhatov A.P. Informacija i progress [Information and progress]. – Novosibirsk, 1988. – 190 s.*

**Kiryán T.I. Strategic use of information in the educational process of medical schools in Ukraine in the second half of XX - beginning of XXI century**

**Abstract.** The article is devoted to solving the problems of strategic use of information on various medical sectors in the process of training of future doctors, in the second half of the XX - beginning of XXI century.

**Keywords:** medical information and tactics, the strategic use of data medicine, programmable training, information and telecommunication technology, future medical workers, the second half of XX - beginning of XXI century

**Кирьян Т.И. Стратегическое использование информации в учебном процессе медицинских ВУЗОВ в Украине во второй половине XX - начале XXI века**

**Аннотация.** Статья посвящена раскрытию проблемы стратегического использования информации различных медицинских отраслей в процессе подготовки будущих врачей во второй половине XX - начале XXI века.

**Ключевые слова:** медицинская информация и тактика, стратегическое использование данных медицины, программируемое обучение, информационно-телекоммуникационная технология, будущие медицинские работники, вторая половина XX - начало XXI века

*Литвинова С.Г.*

## **Структурно-интегративная модель облачно ориентированной учебной среды общеобразовательного учебного заведения (ООУС ОУЗ)**

*Литвинова Светлана Григорьевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
Институт информационных технологий и средств обучения НАПН Украины, г. Киев, Украина*

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам педагогического моделирования и использования в системе общеобразовательных учебных заведений инновационных облачно ориентированных учебных сред. Проанализированы понятия "модель", "моделирование", дано определение "внутренняя" и "внешняя интеграция" сервисов, "структурно-интегративная" модель. Описаны требования к моделям, разработана и описана структурно-интегративная модель облачно ориентированной учебной среды для обеспечения учебной мобильности, коммуникации, кооперации участников учебно-воспитательного процесса в условиях общеобразовательных учебных заведений.

**Ключевые слова:** *облачно ориентированная, учебная среда, модель, структурно-интегративная, ООУС*

**Введение.** В выборе учебными заведениями новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса, технологий обучения, обеспечения учебной мобильности, вседоступности к учебно-развивающему контенту, коммуникации, сотрудничеству учащихся и учителей определяющее преимущество получают облачно ориентированные учебные среды (ООУС) [4].

Значительная экономия средств на приобретение программного обеспечения; доступность к ресурсам независимо от места нахождения, операционной системы, видов компьютерной техники; увеличение возможностей для организации совместной работы и разнообразной коммуникации; уменьшение проблем хранения и резервного копирования данных выводит среднее образование на новый уровень развития.

На ряду с широким распространением и развитием облачных технологий возникает проблема педагогического проектирования учебных сред, создание различных моделей, для оптимального использования возможностей облачных сервисов Office 365 в обеспечении учебной мобильности всех участников учебно-воспитательного процесса.

**Анализ последних публикаций.** Проблема использования облачно ориентированных учебных сред была предметом обсуждения в рамках круглых столов, международных конгрессов ЮНЕСКО, научных конференций, о чем свидетельствуют результаты научных исследований по направлениям: внедрение облачных вычислений, тенденции развития облачных технологий, программное обеспечение облачных сред, применение облачных технологий в открытом образовании, что раскрыто в трудах ученых: Быкова В., Жалдака М., Запорожченко Ю., Литвиновой С., Морзе Н., Сейдаметовой З., Спирина О., Сороко Н., Шишкиной М. и др. Зарубежный опыт представлен публикациями Антонополус Н., Армбруст М., Беккер С., Батлер Б., Чэнь Д., Нагель Г. и др.

Однако, анализ результатов исследования внедрения облачно ориентированных учебных сред свидетельствует о недостаточной изученности проблемы педагогического моделирования и использования в системе общеобразовательных учебных заведений.

**Цель статьи** заключается в обобщении понятия "моделирование", требований к моделям, разработке и описании модели облачно ориентированной учебной среды для использования в условиях общеобразовательных учебных заведений.

**Методы исследования:** анализ теоретических источников по проблеме моделирования, обобщение и оценка полученных результатов, обобщение терминологии, описание требований к моделям, моделирование облачно ориентированной учебной среды общеобразовательного учебного заведения, описание ее базовых и интегративных структурных компонентов.

**Результаты исследования.** Сегодня развивается новый информационных мир, который обуславливает потребности в новых моделях предоставления непрерывного доступа к данным с использованием различных устройств и современных информационно-коммуникационных технологий. Эти изменения значительно влияют на нашу повседневную жизнь и на общее среднее образование, в частности.

Педагогическое моделирование, разработка различных моделей, вариантов использования в системе среднего образования такого нововведения как ООУС, поможет субъектам учебной деятельности создать оптимальные условия для сотрудничества, коммуникации и кооперации, что есть основополагающим во всестороннем развитии учащихся и навыков XXI века. Широкие возможности для реализации учебных целей педагогическим коллективом дает применение различных моделей.

Термин "модель" в переводе с иностранных языков трактуется примерно одинаково – макет, образец (англ. model – "макет, образец, модель") [9].

Модель (фр. modele, лат. modulus) – образцовый экземпляр какого-либо изделия; копия, воспроизведение предмета, как правило, в уменьшенном виде; исследуемый объект, представленный в наиболее общем виде [6, с. 374].

Модель (фр. modele, от "мера, аналог, образец") – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [7], это упрощенное представление реального устройства и процессов, явлений, в нем протекающих.

Моделирование (фр. modeler) – метод исследования явлений и процессов, основанный на замене конкретного объекта исследований другим, подобным ему моделью; воспроизведения объектно-пластических и пространственных свойств предметного мира [6, с. 374].

Моделирование является обязательной частью педагогического исследования применяемого для познания процессов, свойств и закономерностей развития системы образования, информационных процес-

сов, нововведений, внедрения информационных технологий, учебных сред и т.д.

Современный учитель имеет достаточные навыки работы на компьютере, активно использует сеть интернет, систематически повышает уровень информационно-коммуникационной компетентности, самостоятельно создает учебные электронные материалы, ведь именно они отражают видение учителя на преподавание конкретного предмета и позволяют формировать различные базы электронного контента, педагогического профессионального опыта, помогают учителю повышать свой методический уровень.

Разрабатывая собственные электронные продукты, используя имеющиеся материалы и возможности учебного заведения, учитель всегда имеет возможность выбрать свою модель построения учебной среды [9].

По мнению ученых Быкова В. и Кремня В. спроектировать учебную среду – это значит теоретически исследовать существенные целевые и содержательно-технологические (методические) аспекты учебно-воспитательного процесса, которые должны осуществляться в учебной среде, и на основании этого описать необходимые состав и структуру, соответствующие динамике развития целей ее создания и использования, а также определенных ограничений психолого-педагогического, научно-технического и ресурсного характера [1, с. 7].

Теоретически исследовать означает создать модель, которая даст представление о будущей учебной среде в которой будет осуществляться коммуникация, сотрудничество и кооперация участников учебно-воспитательного процесса как "глаза-в-глаза", так и инновационными средствами Office 365, online или offline.

Создать среду обучения - это значит построить такое объектное окружение ученика (окружающее пространство), в котором учтены и реализованы основные существенные аспекты учебно-воспитательного процесса, которые должен осуществляться в этой учебной среде, а также предусмотрена возможность адекватного развития этой среды в динамике развития целей и ограничений ее создания и эффективного и безопасного использования [1, с. 7].

Одни и те же нововведения, процессы, явления могут иметь много различных видов моделей. С целью подчеркнуть особенности моделей их классифицируют на статические и динамические, простые и сложные, открытые и закрытые, однородные и неоднородные, вероятностные и детерминированные и т. д. Как следствие, существует много названий моделей, большинство из которых отражает решения конкретной задачи или достижения поставленной цели, поэтому приведем классификацию и дадим характеристику отдельных видов моделей, которые используются в педагогике [8, с. 48].

Информационная модель – совокупность данных, характеризующих существенные свойства и состояния объекта исследования (процесса, явления) или описание параметров и переменных объекта, связей между ними, входных и выходных данных, позволяющих моделировать возможные состояния объекта.

Структурная модель – графическое отображение структурных свойств объекта.

Структурно-параметрическая модель – это структурная модель в масштабе [2].

Функциональная модель предназначена для изучения функциональных особенностей нововведения, проявления явления, процесса или работы системы, ее назначение в взаимосвязи с внутренними и внешними элементами. Функциональная модель – это абстрактная модель.

Структурно-функциональная модель – графическое описание функциональных особенностей нововведения, проявления явления, процесса.

Модель деятельности (принципиальная модель, концептуальная модель) характеризует существенные связи и свойства изучаемого процесса (например, учебного), среды или системы. Это – основополагающие принципиальные положения, на которых базируется спроектированная деятельность или исследуемый процесс.

Структурно-деятельностная модель – это последовательность этапов работы, совокупность процедур, использование технических средств, взаимодействие участников процесса.

Требования к моделям:

- наглядность, которая дает полное (частичное) представление об объекте исследования,
- целесообразная детализация для понимания важных процессов, качеств, связей внутри объекта,
- точность модели, степень совпадения полученных результатов с определенной целью проектирования,
- универсальность модели, применение к ряду однотипных систем функционирования, что позволит применить модель для решения более широкого круга задач.

Для определения перспектив развития исследуемого объекта, рассмотрим структурно-интегративную модель ООУС ОУЗ. Базовая модель субъекта – графически описывает основные компоненты и связи взаимодействия в среде Office 365.

Структурно-интегративная модель – это графическое отображение базовых структурных свойств объекта с возможной интеграцией различных элементов (сервисов) для раскрытия дополнительных возможностей и полноты использования (например, в учебных целях) в реальных условиях (рис. 1).

Базовая модель субъекта облачно ориентированной учебной среды включает такие основные компоненты: систему сайтов, электронную почту Outlook, подборку учебных материалов, блоги, хранилище документов OneDrive, доступ к социальной сети Yammer, различные группы, календари, конференцсвязь Lync. Эта модель обеспечивает учебную мобильность всех участников учебного процесса [5].

Внутренняя интеграция обеспечивает использование дополнительных сервисов внутри облачно ориентированной учебной среды. Внешняя интеграция обеспечивает использование дополнительных сервисов за пределами ООУС. Интеграция дополнительных сервисов в базовую модель может осуществляться двумя способами: "единый вход" – внутренняя интеграция и система ссылок – внешняя интеграция.

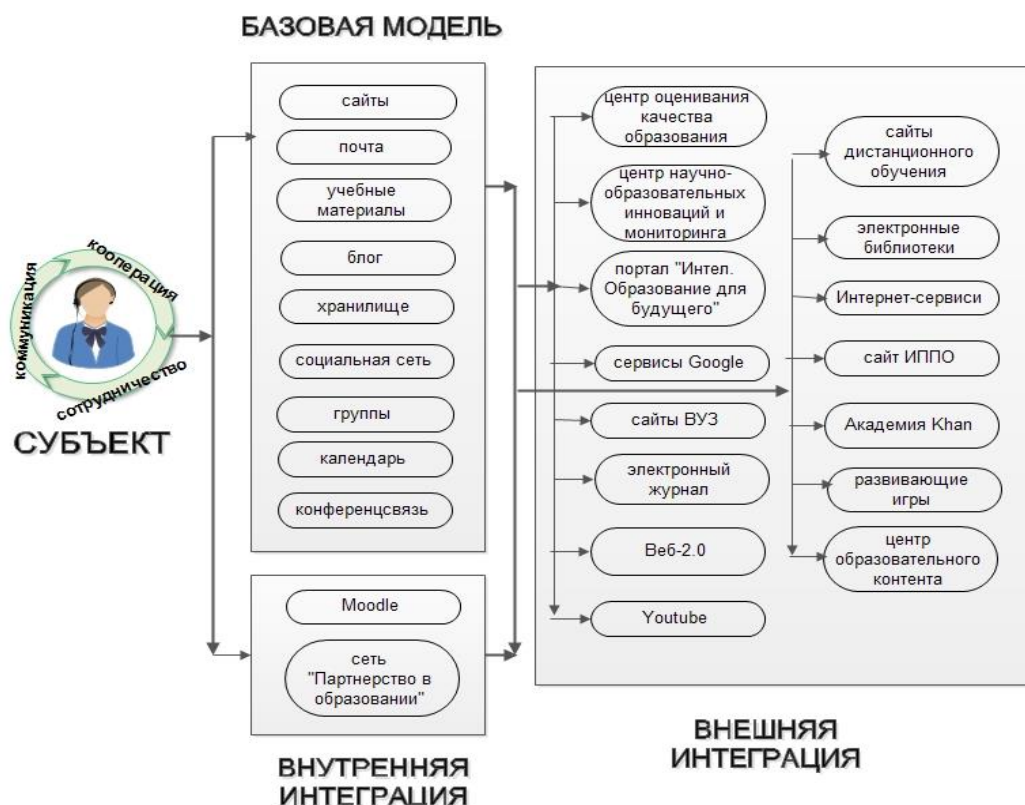


Рис. 1. Структурно-интегративная модель ООУС ОУЗ

Единый вход – это вход в другие облачные сервисы по единому логину и паролю. Система ссылок – формирование определенного сайта в Office 365 для хранения и структурирования необходимых ссылок, необходимых в организации учебного процесса.

Развитие облачных сервисов, повышение уровня ИКТ-компетентности учителей, все это создает условия для использования в образовательных целях международной сети учителей «Партнерство в образовании» и системы создания дистанционных курсов в системе Moodle, что и делает возможным осуществить "единый вход". В международной сети «Партнерство в образовании» учителя обмениваются опытом, обсуждают проблемы образования, презентуют свой педагогический опыт, повышают свой уровень ИКТ-компетентности, используют различные обучающие онлайн программы.

Совсем недавно в Office365 появилась возможность интегрировать систему Moodle для создания дистанционных курсов для школьников, что нашло позитивный отклик среди учителей-новаторов.

Создавая структурированный сайт ссылок необходимо учитывать несколько факторов: субъект использования, соответствие учебным целям, удовлетворение субъектных потребностей, самообразование.

Субъектом использования может быть учитель, ученик, руководитель. Создания модели ООУС должно удовлетворять требованиям защищенности и обеспечения учебной мобильности, а следовательно все, что там находится (презентации, видео, аудио, фото, учебные игры и т.д.), должны соответствовать целям обучения и возрастным особенностям учеников. Для удовлетворения субъектных потребностей учеников или учителей необходимо обеспечить доступ к определенным сайтам. Рассмотрим подробнее.

Центр оценивания качества образования – ученики и учителя могут получить доступ к банку тестов внешнего независимого оценивания (<http://testportal.gov.ua/>)

Центр научно-образовательных инноваций и мониторинга – размещает информацию о ежегодных мониторингах качества образования учеников 1-9 классов по различным предметам. Например, изучение физики в 8 классах или математики в 7 классах (<http://www.monitoring.in.ua/>).

Портал "Интел. Обучение для будущего" – для самообразования и развития, получение доступа к банку систем оценивания, технологий организации предметной, социальной проектной деятельности (<http://www.iteach.com.ua/>).

Сервисы Google – комплексное использование поисковой системы, документов, виртуального диска, системы построения внешних сайтов и тестовых заданий.

Сайты ВУЗов – ссылки на дистанционные подготовительные курсы высших учебных заведений (<http://www.dn.npu.edu.ua/>).

Электронный журнал – доступ всех участников образовательного процесса к Щоденник.ua, в котором можно просмотреть уровень учебных достижений каждого ученика, домашние задания, тесты и т.д. (<http://shodennik.ua/>).

Веб 2.0 – подборка популярных сервисов для создания интерактивных уроков.

YouTube – размещение и подборка видео уроков.

Академия Khan – игровой вариант обучения предметов на английском языке. Применим в школах с билингвальным обучением и самообразования (<https://ru.khanacademy.org>).

Важным в современном образовании есть изучение иностранных языков. Подборка сайтов дистанционного обучения и использование апробированных, проверенных учителями, методистами различных курсов служит дополнением для обучения в свободное от учебы время.

Электронные библиотеки – сегодня выходят на первые позиции. Оцифрованные книги, выложенные в сеть дают широкие возможности ученикам вовремя и

качественно выполнять домашние задания. Они могут читать их будь-то в метро или в парке.

Интернет сервисы – необходимые сервисы для создания интерактивных уроков.

Развивающие игры – геймификация учебного процесса, электронный контент, который находится на стадии интенсивного развития и имеет определенный успех среди учащихся средней школы. Например, MindStick (<https://mindsticks.com/game>) для учеников как начальных классов, так и среднего звена (рис.2).

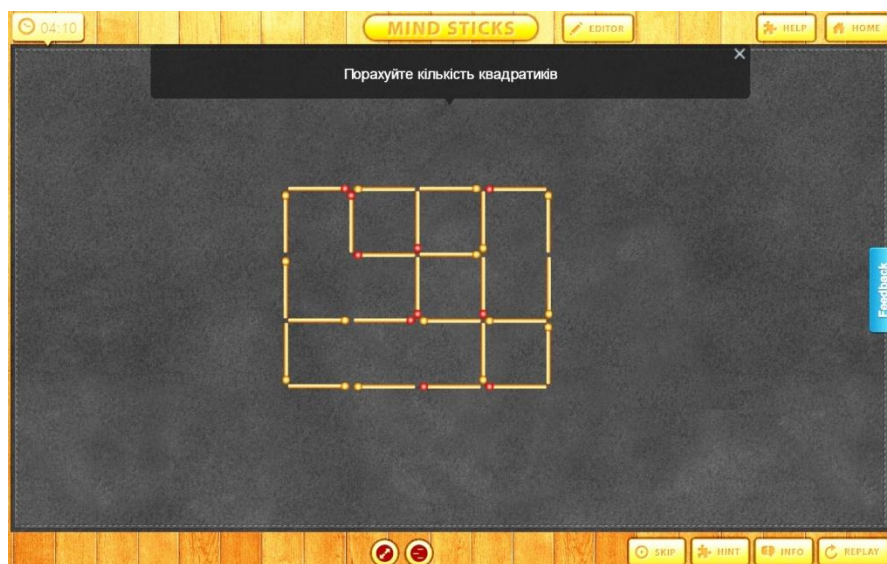


Рис. 2. Развивающие учебные игры MindStick

Сайт ИППО – информация о проведении олимпиад, конкурсов, семинаров, конференций содержится на сайте Институтов последипломного педагогического образования и необходима как учителям, так и ученикам. (Например, <http://ippo.org.ua/>).

Центр образовательного контента – это банк электронных материалов, который формируется разработчиками, издателями различной учебной и развивающей литературы, контролируется на уровне Министерства образования и предоставляется в доступ участникам учебно-воспитательного процесса.

Активное использование сети интернет, различных гаджетов таких, как планшеты, нетбуки, ноутбуки, телешеты учениками средней школы в повседневной жизни, формирует и новое представление об организации учебного процесса, особенно в вопросах вседоступности к учебным материалам и учебной мобильности.

Такие новые возможности, как неограниченная онлайн конференция, предоставление документов разных типов и видов в общий доступ, создание условий «все под рукой» способствуют изменениям как в организации учебного процесса, так и в методах обучения. Появляются новые требования к подбору дидактических заданий (интерактивность, онлайн реализация, геймификация), ускорение процесса внедрения

различных электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Для учеников регулярно посещающих школу данная модель может быть комплементарной (дополняющей) и основной для тех, кто не посещает школу по причине длительной болезни. Комплементарная учебная среда помогает решить ряд учебных проблем среди которых учебная мобильность, активное сотрудничество, неограниченная (защищенная) коммуникация, творческая кооперация.

**Выводы.** Для создания условий учебной мобильности, коммуникации, кооперации и сотрудничества современным субъектам учебной деятельности необходима новая учебная среда такая, как облачно ориентированная. Различные цели использования ООУС влекут за собой разработку таких вариантов моделей, которые бы максимально полно удовлетворяли запросы учителей, учеников, руководителей и родителей.

Структурно-интегративная модель дает возможность раскрыть дополнительные возможности и полноту использования ООУС в реальных условиях средней школы. Она учитывает как текущие потребности участников учебной деятельности, так и перспективы применения для проведения нестандартных уроков, потокового сотрудничества и кооперации во время работы над учебными проектами.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Биков В.Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – №

17. – С. 9–37. – Режим доступу: [http://ite.kspu.edu/webfm\\_send/736](http://ite.kspu.edu/webfm_send/736).

Bykov V.Ju. Mobil'nyj prostir i mobil'no orijentovane seredovyshhe internet-korystuvacha: osoblyvosti model'nogo podannja ta osvityn'ogo zastosuvannja [Mobile space and mobile oriented



- environment of Internet users: characteristics of the model representation and educational use] / V. Ju. Bykov // *Informacijni tehnologii' v osviti.* – 2013. – № 17. – 9-37 s.
2. Биков В.Ю. Модели организационных систем открытой освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атика, 2008. – 684 с. *Bykov V.Ju. Modeli organizacijnyh system vidkrytoi' osvity : monografija [Models of organizational Open Education: Monograph] / V.Ju. Bykov. – K.: Atika, 2008. – 684 s.*
3. Литвинова С.Г. Проектування хмаро орієнтованих навчальних середовищ загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжний досвід [Е-ресурс] / С.Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання – 2014. – №3 (41). – С. 10-27 – Режим доступу: [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1052/810#.U7LD9ZR\\_toE](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1052/810#.U7LD9ZR_toE)
- Lytvynova S.G. Proektuvannja hmaro orijentovanyh navchal'nyh seredovyshh zagal'noosvitnih navchal'nyh zakladiv. Zarubizhnyj dosvid [Designing cloud oriented learning environments of secondary schools. Foreign experience] [Online] / S.G. Lytvynova // Informacijni tehnologii' i zasoby navchannja: elektronne naukove fahove vydannja – 2014. – №3 (41). - S. 10-27 – Available from: [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1052/810#.U7LD9ZR\\_toE](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1052/810#.U7LD9ZR_toE)*
4. Литвинова С.Г. Облачно ориентированная учебная среда школы: от кабинета до виртуальных методических предметных объединений учителей [Э-ресурс] / С.Г. Литвинова // Образовательные технологии и общество. – 2014. – №1(17). – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17\\_i1/pdf/9.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i1/pdf/9.pdf)
- Litvinova S.G. Oblachno orientirovannaja uchebnaja sreda shkoly: ot kabineta do virtual'nyh metodicheskijh predmetnyh ob#edinenij uchitelej [Mostly oriented learning environment of the school: from laboratory to the virtual teaching of subject teachers associations] / S.G. Litvinova // Obrazova-tel'nye tehnologii i obshhestvo. – 2014. – №1(17). – Available at: [http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17\\_i1/pdf/9.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v17_i1/pdf/9.pdf)*
5. Литвинова С.Г. Поняття та основні характеристики хмаро орієнтованого навчального середовища середньої школи [Електронний ресурс] / С.Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання – 2014. – №2 (40). – С. 26-41 – Режим доступу: [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW6lF\\_vzA](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW6lF_vzA)
- Lytvynova S.G. Ponjattja ta osnovni harakterystyky hmaro orijentovanogo navchal'nogo seredovyshha seredn'oi' shkoly [The concept and basic characteristics of cloud oriented learning environment of secondary school] [Online] / S.G. Lytvynova // Informacijni tehnologii' i zasoby navchannja: elektronne naukove fahove vydannja – 2014. – №2 (40). – S. 26-41 – Available at: [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW6lF\\_vzA](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW6lF_vzA)*
6. Семотюк О.П. Сучасний словник іншомовних слів. – 2-ге вид., доп. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2008. – 688 с. *Semotjuk O.P. Suchasnyj slovnyk inshomovnyh sliv [A modern dictionary of foreign words]. – 2-ge vyd., dop. – H.: Vesta: Vydavnyctvo «Ranok», 2008. – 688 s.*
7. Современный толковый словарь «Большая Советская Энциклопедия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-36668.htm>
- Sovremennyj tolkovyj slovar' «Bol'shaja Sovetskaja Jenciklopedija» [Modern Dictionary "Great Soviet Encyclopedia"]. – Available at: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-36668.htm>*
8. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования, М.: Мысль, 1971. – С. 48
- Uemov A.I. Logicheskie osnovy metoda modelirovanija [Logical foundations of the modeling method], M.: Mysl', 1971. – S. 48*
9. Dictionary.com Available at: <http://dictionary.reference.com/rowse/modeling>

**Lytvynova S.G. Structurally integrative model cloud-oriented learning environment of the teacher secondary school (COLE)**

**Abstract.** The article investigates the pedagogical modeling and use in the system of secondary education innovative cloudy oriented learning environments. The analyzed of the concept of "model", "modeling", a definition of "internal" and "external integration" services "structurally integrative" model. Describes the requirements to models developed and described structurally integrative model cloudy oriented learning environment for learning mobility, communication, cooperation, the participants of the educational process in terms of general education institutions.

**Keywords:** *cloudy oriented, learning environment, model, structurally integrative, COLE*

Рябоконт В.В.

## Трансформація понять “стратегія” – “стратегічна компетенція” – “стратегічна компетентність” у постійному потоці наукової інформації

Рябоконт Вікторія Вікторівна, редактор сектору редакційно-видавничої роботи  
Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля НУЦЗУ, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** Статтю присвячено з'ясуванню лінгводидактичних категорій “стратегічна компетенція” і “стратегічна компетентність” та близьких до них понять “стратегія”, “тактика”, “компетентісний підхід” до навчання учнів основної школи на уроках української мови, трансформації сутності цих термінів під впливом наукової інформації, що з'явилася в другій половині ХХ – початку ХХІ століття.

**Ключові слова:** стратегія, стратегічна компетенція, стратегічна компетентність, комунікація, компетентісний підхід до навчання

**Вступ.** Входження вітчизняної середньої і вищої школи в європейський та світовий простір, реалізація ідей Болонського процесу в навчання, перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовлює вчителів працювати в умовах постійного потоку наукової інформації. Прогресивні зміни, що спостерігаються в системі середньої освіти, вимагають від школярів здатності до самостійної роботи, до самонавчання, самоконтролю та самооцінки власної навчальної діяльності. У зв'язку з цим виникає в учнів потреба використовувати ефективні комунікативні стратегії, тобто сформованості стратегічної компетентності.

**Короткий огляд публікацій.** Різні аспекти реалізації компетентісного підходу до навчання в середній і вищій школі досліджували В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, О. Овчарук, А. Петров, О. Пометун, В. Хуторський та ін.

Проблемам навчання комунікативних стратегій присвячено праці Е. Біалісток, К. Каспера, А. Кохена, Р. Оксфорд, В. Чиченої, А. Шамо та ін. Зв'язки комунікативної і стратегічної компетенції у галузі соціолінгвістики представлено в наукових розвідках О. Казарцевої, Р. Белла, О. Калмикової та ін.

Питання формування стратегічної компетенції в комунікативній діяльності розглядають у дослідженнях М. Давер, Ю. Рибінська, Н. Щерба, Ю. Цепкало, Т. Тимофєєва, С. Єрмоленко, І. Родигіна, М. Міщук, Ж. Крайнова, Л. Мацько, А. Нікітіна та ін.

**Метою** цієї статті є розкриття причин трансформації основних понять компетентісного підходу до навчання – “стратегічна компетенція” – “стратегічна компетентність” та близьких до них категорій “стратегія”, “тактика”; показати вплив нової наукової інформації про зміну акцентів у визначенні цих понять.

**Матеріали та методи дослідження.** Матеріалом для цієї статті послужили публікації вітчизняних та зарубіжних дидактів, лінгводидактів щодо реалізації ідей Болонського процесу та компетентісного підходу до навчання в середній загальноосвітній школі взагалі і стратегічної компетенції (компетентності) зокрема; методи дослідження: теоретичний аналіз педагогічної, психологічної, лінгвістичної та методичної літератури, індукція, дедукція, узагальнення та систематизація наукових даних.

**Результати та їх обговорення.** Компетентісний підхід до навчання, що активно впроваджується в середній і вищій школі, ґрунтується на формуванні її випускників компетентностей – життєвонеобхідних

(ключових), загальнопредметних та предметних. До першої групи належить і стратегічна компетентність. Для того, щоб розкрити сутність поняття “стратегічна компетентність” з позицій сучасної лінгвістики, соціолінгвістики, лінгводидактики, психології та дидактики, необхідно проаналізувати цілий понятійний блок “стратегія – тактика – компетенція – стратегічна компетенція – компетентність – стратегічна компетентність”.

Термін “стратегія”, від якого й походить стратегічна компетентність (компетенція), використовується в різних галузях наукового пізнання і не має єдиного визначення. Хоча саме слово “стратегія” виникло з грецького “strategia” – stratus – військо і ago – веду –!) наука про ведення війни; 2) перенос. мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах [9, с. 863].

Як стверджує Т. Тимофєєва [10, с. 9], пізніше цей термін почали використовувати в теорії ігор (1944 р.), в когнітивній психології (1956 р.), у менеджменті (1960-і рр.), у кінці 90-х – у прикладній лінгвістиці та лінгводидактиці.

Водночас паралельно зі словом “стратегія” використовують і термін “тактика”, що походить теж від грецького taktige (мистецтво) шиккування військ) – tasso – шикую війська і означає: 1) складова частина воєнного мистецтва, до якої входить теорія і практика підготовки, організації і ведення бою; 2) засоби, методи, що забезпечують стратегічний успіх; 3) перенос. прийом, засоби досягнення будь-якої мети; лінія поведінки кого-небудь [9, с. 875-876].

У менеджменті, бізнесі під стратегією розуміють як розроблення планів, інтегрований набір дій, спрямованих на створення стійких конкурентних переваг.

За концепцією Г. Мінсберга, необхідно виділити три шляхи (способи), за допомогою яких компанія формує свої стратегії: 1) стратегічне мислення (креативність, підприємське “прозоріння” у розумінні компанії, галузі, оточення); 2) формальне стратегічне планування (схематичний і зрозумілий процес формування стратегії); 3) ситуаційні стратегічні рішення (ефективна реакція на неочікувані можливості та проблеми) [5, с. 2].

Крім стратегічної школи “Школа підприємництва”, науці відомі ще й “Когнітивна школа”, “Школа навчання”, “Школа влади”, “Школа культури” тощо. У контексті нашого дослідження насамперед варто з'ясувати, як трактується “стратегія” з позицій когнітивної школи, що намагається глибше проникнути в



думки самого стратега і розглядає стратегічний процес як мисленнєвий, намагаючись окреслити межі того, що останнім часом називають стратегічним мисленням [Там само, с. 5]. У педагогічній науці поняття “стратегія” розглядається через “алгоритм планування дій, що ґрунтується на розбитті мети на окремі в пошуку шляхів її досягнення” [8, с. 124]. У словнику лексема “стратег” пояснюється так: 1) “полководець, знавець стратегії; 2) перенос. людина, яка володіє мистецтвом керувати громадською та політичною боротьбою” [9, с. 863].

Що ж стосується комунікативної діяльності людини, то стратегія пов’язана з інтеракцією, тобто з тим, як люди використовують мовленнєві акти з метою досягнення комунікативної мети [10, с. 12].

Стратег як комунікант завжди вступає в діалог чи полілог з метою обміняти інформацією, віддати наказ, зробити настанови й отримати зворотну інформацію.

На думку Т. Тимофєєвої, В. Якуніна, комунікативні процеси докорінно відрізняються від інформаційних процесів у технічних пристроях тим, що інформація не просто передається від джерела до отримувача і навпаки [13, с. 167]. У комунікативній діяльності інформацією саме обмінюються. Крім цього, комуніканти можуть інформацію змінювати, коректувати, звужувати й розширювати. Саме під таким кутом зору комунікація не може зводитися до простого потоку інформації в прямому і зворотному напрямку.

У контексті цієї концепції нам близьке трактування стратегії в комунікативній діяльності людини, що належить Дж. Рігні, який визначає: стратегії – це “дії або кроки, що сприяють придбанню, збереженню, відновленню і використанню інформації” [14]. Учений запропонував класифікувати стратегії на три групи: 1) метакогнітивні (знання про навчання), 2) когнітивні (специфічні для кожного виду навчальної діяльності), 3) соціальні (інтерактивні) [Там само].

Дотримуючись логіки викладу матеріалу статті, звернемось до поняття “компетенція”. Нагадаємо, що він запозичений з англійської літератури і широко використовується в різних галузях науки, зокрема в лінгвістиці, соціології, психології. Педагоги послуговуються термінами “компетенція” і “компетентність”, не ототожнюючи їх, вважаючи, що “компетентність” ширше поняття, що включає не лише когнітивну й операційно-технологічну компоненту, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

У лінгвістичній літературі спочатку з’явився термін “стратегічна компетенція”. Його авторами були М. Кенейл і М. Свейн, які займалися проблемами викладання та оволодіння іноземними мовами. Підґрунтям для виникнення стратегічної компетенції стала вдала спроба цих науковців розробити модель комунікативної компетенції, загальну ідею якої в 1972 році запропонував Д. Хаймз та інші. Підхід Д. Хаймза одержав наукову підтримку, адже він втілював прогресивну тоді наукову тенденцію розглядати мову як соціальний процес, а не тільки як лінгвістичний код. І в 1980 році М. Свейн та М. Кенейл, продовживши рух у цьому напрямі, створили модель комунікативної компетенції в єдності її чотирьох компонентів: граматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегіч-

ної компетенції [1, с. 37]. Як вважали ці автори, стратегічна компетенція полягає у досконалому володінні стратегіями вербального та невербального спілкування, які можуть бути задіяними, щоб компенсувати зрив у ньому, викликаний наявними умовами ситуації спілкування, що його обмежують, або недосконалою компетентністю в одній або декількох сферах комунікативної компетенції, і щоб підвищити ефективність процесу спілкування.

За більш як 20 років свого існування поняття “стратегічна компетенція” періодично привертало увагу науковців (переважно зарубіжних). Проте до недавнього часу педагогів і мовознавців більше цікавили зовнішні прояви процесу міжкультурного спілкування. Компетенції особистості, що уможливають його, не отримували гідної уваги. І особливо це стосувалося стратегічної компетенції. У праці Н. Бібік зазначається, що стратегічну компетенцію так довго ігнорували, що вона стала чимось на кшталт Попелюшки в очах західних лінгвістів порівняно з граматичною і соціолінгвістичною компетенціями [2, с. 13]. Це, звичайно, відбилось й на стані педагогічної і методичної розробки цього питання. Адже навіть читати того, чия значущість для рівня володіння мовою і якості спілкування неочевидна. Проте останнім часом становище різко змінилось.

У березні 2000 року Європейська Рада на засіданні в Лісабоні спрямувала країни Європейської Співдружності на нові перспективи економічного, наукового та соціального розвитку. Після 4-річної роботи в цьому напрямі було вирішено планомірно підвищувати рівень освіченості громадян за рахунок формування в них фундаментальних умінь, необхідних та достатніх для ефективно-життєдіяльності в сучасному інформаційному суспільстві. У листопаді 2004 року було скликано Європейську Комісію Генерального Директорату з освіти і культури “Освіта і навчання 2010”. Там на засіданні робочої групи з питання: “Ключові компетенції: ключові компетенції в процесі неперервного самонавчання. Європейські рекомендації” – було визначено, які саме життєві вміння є необхідними для сучасного європейця. Їх перелік було названо ключовими компетенціями. Серед них одне з чільних місць посідають комунікативні компетенції в рідній і іноземних мовах [4, с. 41]. Більшість науковців і сьогодні визнає стратегічну компетенцію компонентом комунікативної компетенції (Л. Бахман, А. Палмер, 1982; В. М. Топалова, 1998 та інші). А отже, оволодіння стратегічною компетенцією, як компонентом комунікативної, у навчальних закладах Європи набуло актуальності.

Доцільність формування стратегічної компетенції в українських школярів було вперше відображено в чинній навчально-методичній нормативній базі освітнього процесу [11, с. 50]. Поява цього нового навчального явища викликана приєднанням української школи до компетентнісної парадигми, розробленої європейськими освітянами в контексті Болонського процесу. Відповідно, стандартом обов’язкової освіти стає володіння випускником ключовими освітніми компетенціями і, зокрема, комунікативними. А тому зрозуміло, що без визначення та впровадження ефективних способів формування стратегічної компетенції

у школярів, оволодіння ними мовним циклом предметів буде недосконалим. Актуальність розробки цього питання в Україні очевидна, особливо враховуючи те, що серед вітчизняних і зарубіжних учених немає згоди щодо сутності поняття стратегічної компетенції. Термін “стратегічна компетенція” подекуди взаємозамінюється такими поняттями як, “навчальна компетенція”, “навчальні евристичні вміння”, “вміння навчатись”, “навчально-пізнавальні компетенції”. Становище, що склалося навколо формулювання стратегічної компетенції, є досить небезпечним, оскільки в нормативних і навчально-методичних вітчизняних документах визначення стратегічної компетенції принаймні нечіткі та узагальнені. Стратегічна компетенція – це здатність компенсувати зриви в процесі спілкування, використовуючи для цього вербальні та невербальні комунікативні стратегії [6, с. 56].

Однією з провідних ідей стратегічної компетенції є здатність поповнювати в процесі спілкування недостатні знання з мови, а також набувати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування, уміння брати активну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування. Цей вид компетенції сприяє виробленню соціального досвіду спілкування, який є важливим для соціалізації молодого громадянина і його повноправного входження в систему суспільних взаємин. Формування стратегічної компетенції на основі критичного мислення надає школярам можливості вибирати ту чи іншу форми поведінки, відпрацьовувати її, набувати досвіду спілкування, при цьому активно формувати мовленнєву компетенцію, яка тісно пов'язана з діяльністю. Стратегічна компетенція сприяє також виробленню в учнів зацікавленості в навчанні і сприйнятті матеріалу, адже при сформованій діяльнісній компетенції учні володіють навичками пошуку потрібної інформації, відповідного стилю поведінки, адекватного мовного кліше, їх автоматизації та критичного осмислення ситуації спілкування, прийняття й інших форм поведінки [7, с. 58].

О. Цепкало, посилаючись на дослідження зарубіжних учених, визначаючи, що стратегічна компетенція є здатністю особистості використовувати вербальні й невербальні комунікативні стратегії у процесі спілкування для того, щоб 1) компенсувати труднощі у спілкуванні; 2) компенсувати недостатню комунікативну компетентність; 3) досягти цілей і завдань спілкування; 4) підвищити ефективність процесу спілкування; 5) запобігти зриву у спілкуванні; 6) краще вивчити мову й отримати мовленнєвий і соціальний досвід спілкування [12, с. 4].

Якщо проаналізувати трактування стратегічної компетенції, представлення в науковому інформаційному потоці до 2008 року, то легко можна помітити, що зміст слова “компетенція” ширший і повністю дублює сутність поняття “компетентність”.

Щоб розмежувати терміни “компетенція” і “компетентність”, звернемось до Енциклопедії освіти, де подаються такі визначення:

“Компетенція – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері” [3, с. 409]. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності ... Крім того, компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [ Там само, с. 408].

У зв'язку з цим, термін “стратегічна компетенція” вживається, коли йдеться про вимоги стратегічної (діяльнісної) змістової лінії навчальної програми з будь-якого шкільного предмета. А стратегічна компетентність пов'язана з набутими якісними характеристиками особистості учня (оцінно-смісових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей, досвіду).

Стратегічна компетентність може трактуватися як у широкому, тобто лінгводидактичному, так і вузькому (лінгвометодичному) сенсі. Якщо розглядати стратегічну компетентність у широкому значенні, то слід аналізувати здатність учнів визначати загальну мету власної пізнавальної, навчальної діяльності з предмета; планувати свою навчальну діяльність з метою досягнення поставленої мети; виконати сплановані дії та операції; реалізувати сплановані стратегії; оцінювати отримані результати навчальної чи будь-якої іншої діяльності.

У вузькому сенсі стратегічна компетентність розглядається як здатність особистості учня аналізувати мовні й позамовні сутності, явища, закономірності, зіставляти, порівнювати, групувати, узагальнювати виділяти головні й другорядні ознаки, властивості; моделювати мовні й позамовні елементи; уявляти предмети й за допомогою мовних виражальних засобів описувати їх, явища, дії, події; компенсувати виявлені недоліки в усній та письмовій мовній діяльності; робити припущення щодо способу розв'язання навчальних завдань; добирати докази для підтвердження чи спростування власних і чужих висловлювань; використовувати власний і чужий (опосередкований) досвід та критично оцінювати свої вчинки і вчинки інших людей.

**Висновки.** Отже, проведення дослідження показало, що постійний потік змінної наукової інформації дав можливість простежити трансформацію понять “стратегічна компетенція” та “стратегічна компетентність”, які є важливими атрибутами компетентнісного підходу до навчання, що активно впроваджується в українській середній загальноосвітній школі.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аналітико-прогностичний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів [уклад.: Л. Чернікова, Н. Бухланова]. – Донецьк: Обл. ІППО, 2003. – 302 с.  
*Analityko-prohnostychnyy suprovid formuvannyasamoosvitn'oyi kompetentnosti uchniv [Analytical and predictive maintenance*

*formylanhalonine of student competence] [uklad.: L. Chernikova, N. Bukhlanova]. – Donetsk: Obl. IPPO, 2003. – 302 s.*

2. Бібік Н. Компетентнісний підхід у презентації освітніх закладів: школа першого ступеня: теорія і практика: збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди / Н. Бібік. – 2004. – Вип. 10. – 196 с.

- Bibik N. *Kompetentisnyy pidkhd u prezntatsiyi osvitynih zakladiv: shkola pershoho stupenya [Competence approach in presentacii educational institutions: school education: theory and practice]: teoriya i praktyka: zbirnyk naukovykh prats'Pereyaslav-Khmel'nyts'koho derzh. ped. un-tu im. Hryhoriya Skovorody / N. Bibik. – 2004. – Vyp. 10. – 196 s.*
3. *Энциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України: головний редактор В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of education] / Akad. ped. Nauk Ukrainy: holovnyu redaktor V.H. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.*
4. *Життєва компетентність особистості / [ за ред. Л.В. Сухань, І.Г. Єрмакова та ін.]. – К.: Богдана, 2003. – 520 с. Zhyttyeva kompetentnist' osobystosti [Living competence of personality] / [ za red. L.V. Sukhan', I.H. Yermakova ta in.]. – K.: Bohdana, 2003. – 520 s.*
5. *Константинов Г.Н. Материалы семинара «стратегическое мышление» / Г.Н. Константинов. – Ульяновск, 2008. – 37 с. Konstantynov H.N. Materyaly semynara «stratycheskoe myshlenye» [Materials of the seminar "strategic thinking"] / H.N. Konstantynov. – Ul'yanovsk, 2008. – 37 s.*
6. *Кулько В.А. Формирование в учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – Москва: Просвещение, 1983. – 80 с. Kul'ko V.A. Formyrovanye v uchashchyksya umenyu uchy-t-sya [Forming students ' learning skills] / V.A. Kul'ko, T.D. Tsekhnystrova. – Moskva: Prosveshchenye, 1983. – 80 s.*
7. *Овчарук О. Компетентности как ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики / О. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. Ovcharuk O. Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity. Stratehiya reformuvannya osvity v Ukraini. Rekomendatsiyi z osvithnoyi polityky [Competence as a key to update the content of education. Reform strategy for education in Ukraine. Recommendations for educational policy] / O. Ovcharuk. – K.: "K.I.S.", 2003. – 296 s.*
8. *Словарь по социальной педагогике / сост. А.В. Мардахаев. – М.: АСАДЕМА, 2002. – 298 с. Slovar' po sotsyal'noy pedahohyke [Dictionary of social pedagogy] / sost. A.V. Mardakhaev. – M.: ASADEMA, 2002. – 298 s.*
9. *Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних сполучень / Уклад. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с. Slovnyk inshomovnykh sliv: 23 000 sliv ta terminolohichnykh spoluchen' [Dictionary of foreign words: 23 000 words and terminological combinations] / Uklad. L.O. Pustovsit ta in. – K.: Dovira, 2000. – 1018 s.*
10. *Тимофеева Т.И. Формирование стратегической компетентности студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т.И. Тимофеева. – Ульяновск: УЛГТУ, 2001. – 136 с. Tymofeeva T.Y. Formyrovanye stratycheskoy kompetentsyy studentov v kommunykativnoy deyatel'nosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku / T.I. Tymofeeva. – Ul'yanovsk: ULHTU, 2001. – 136 s.*
11. *Токарева Н.М. Формування навичок репродуктивного мислення учасників 5-9 класів / Н.М. Токарева // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.49 – 53. Tokareva N.M. Formuvannya navychok reprodutyvnoho myslennya uchniv 5-9 klasiv [Formation of skills reproductive thinking of pupils of grades 5-9] / N.M. Tokareva // Pedahohika i psykholohiya. – 1997. – # 1. – S.49 – 53.*
12. *Цепкало О.В. Роль стратегічної компетенції у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів технічного ВНЗ / О.В. Цепкало. – Електронний ресурс: режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/283/84>. Tsepkalov O.V. Rol' stratychichnoyi kompetentsiyi u formuvanni inshomovnoho profesiynoho spil'kuvannya studentiv tekhnichnoho VNZ [The role of strategic competence in the formation of foreign languages for professional communication students of technical UNIVERSITY] / O.V. Tsepkalov. – Elektronnyy resurs: rezhyom dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/283/84>.*
13. *Якунин В.А. Педагогическая психология: [Текст] / В.А. Якунин. – 2-е изд. – СПб: Изд.-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с. Yakunyn V.A. Pedahohycheskaya psykholohyya [Pedagogical psychology]: [Tekst] / V.A. Yakunyn. – 2-e izd. – SPb: Yzd.-vo V.A. Mykhaylova, 2000. – 349 s.*
14. *Murray H.A. Exploration in Personalitu / H.A. Murray. – New York: Oxford University Press, 1938. – 132 p.*

**Ryabokon V.V. The transformation of ideas “strategy” – “strategic competence” in the constant flow of scientific information**  
**Abstract.** The article is devoted to the linguodidactic categories of “strategic competence” and close to the concepts of “strategy”, “tactic” competence approach to teaching secondary school pupils in the classroom Ukrainian language, transforming the nature of these terms under the influence of scientific information which appeared in the second half of XX - beginning of XXI century.

**Keywords:** strategy, strategic competence, communication, competency based approach to training

**Рябоконе В.В. Трансформація понять “стратегія” – “стратегічна компетенція” – “стратегічна компетентність” в постійному потоці наукової інформації**

**Анотація.** Стаття посвячена вивченню лінгводидактичних категорій “стратегічна компетенція” і “стратегічна компетентність” і близьких к ним понять “стратегія”, “тактика”, компетентнісний підхід к обученію учасників основної школи на уроках українського мови, трансформації сутності цих термінів под впливом наукової інформації, появившеїся во второй половине XX - начале XXI века.

**Ключевые слова:** стратегія, стратегічна компетенція, стратегічна компетентність, комунікація, компетентнісний підхід к обученію

**Федорцова Е.Г.**

## **Формирование гуманитарных компетенций студентов при изучении гуманитарных дисциплин в техническом ВУЗе**

*Федорцова Елена Григорьевна, преподаватель кафедры иностранных языков  
Винницкий национальный технический университет, г. Винница, Украина*

**Аннотация:** Происходящие серьезные преобразования в современной общественной жизни вызваны общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализацией мировой экономики, стандартизацией европейского образования на принципах Болонского соглашения. Особенно остро стоит вопрос формирования гуманитарных компетенций в высших технических учебных заведениях. Именно гуманизация образования должна предотвратить духовный, экономический и экологический кризис, преодолеть опасное отставание духовно-нравственного развития от его технического прогресса.

**Ключевые слова:** гуманитарные компетенции, компетентностный подход, гуманитаризация образования, формирование культурологической компетентности, гуманизация сознания

**Введение.** Необходимость рассмотрения проблем образования с точки зрения компетентностного подхода вызвана общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализацией мировой экономики, стандартизацией европейского образования на принципах Болонского соглашения. Существенным, как отмечает И. Зимняя, является и тот факт, что универсализация преобразований в области образования, обеспечения студенческой и преподавательской мобильности, международное признание степеней, введение образовательных кредитов, – все это предусматривает определенную терминологическую унификацию. Это касается и понятия компетентности. Кроме того, необходимость введения понятия компетентности и компетентностного подхода в образовании определяется изменением образовательной парадигмы совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.п. [1: 9].

Особенно остро стоит вопрос формирования гуманитарных компетенций в высших технических учебных заведениях. Молодежь, вступающая в технический ВУЗ, конечно, имеет соответствующий багаж некоторых культурологических знаний, но, к сожалению, общеобразовательные учреждения не предоставляют достаточного культурологического образования. Студент, во время обучения в высшем техническом заведении, благодаря специфике ВУЗа, имеет недостаточный доступ к культурологическим знаниям. Поэтому одна из основных задач преподавателей культурологических дисциплин – найти правильный подход в процессе обучения, искать новые технологии обучения.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Ряд отечественных и зарубежных ученых (В. Вернадский, С. Войслав, В. Гринивичский, Д. Лихачев, Жуковский, Д. Зернов, В. Кирпичев, А. Коновалов, Д. Менделеев уже делали попытку создать пути реализации новой парадигмы – образовательного процесса, обеспечивающего культурологический направление профессиональной подготовки будущего инженера. В своих работах они подчеркивают, что задача образования – не только обогатить будущего инженера знаниями о культуре, но и помочь ему найти себя в ней, сформировать свою собственную культурное самосознание, отношение к другим культурам и т.д. А для этого необходимо преодолеть технократический подход, снять абстрактность и культурную безликость

знаний, обеспечить их укоренённость в социальном и национально-культурном отношении.

С целью формирования гуманитарных компетенций инженера в процессе изучения гуманитарных дисциплин, необходим научный подход к исследуемой нами проблеме – компетентностный. Этот подход разработан английскими учеными как чисто социокультурный. В отечественной науке этот подход представлен в работах А. Хуторского и Б. Вульфсона. Его разрабатывают также украинские ученые: И. Бех, Д. Гришин, А. Дубасенюк, В. Лозовая, Н. Ничкало, С. Подмазин, А. Пруцакова, В. Сериков и др. О зависимости образовательного процесса от культурологических знаний исследуют Ю. Сенько и М. Фроловская. [2, с.11-15].

**Цель статьи.** Цель данной статьи – анализ и исследования таких факторов, которые повлияют на формирование гуманитарных компетенций студентов технического ВУЗа, в поиске создания таких условий, которые способствовали бы изменению акцентов в подготовке выпускника высшего технического учебного заведения.

**Материалы и методы.** В словаре иностранных слов есть понятие компетентность, компетентный и компетенция. [3].

Компетенция (лат. *competentia* - принадлежность по праву) – определяется как, во-первых, круг полномочий какого-либо органа или должностного лица и, во-вторых, круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Компетентность – владение компетенцией. Второе значение – владение знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Компетентный (лат. *competens* – соответствующий, способный) – обладает компетенцией. Второе значение – знающий, сведущий в определенной области.

По определению экспертов стран Европейского союза понятие «компетентность» следует рассматривать, как способность применять знания и умения эффективно и творчески в межличностных отношениях - ситуациях, предусматривающих взаимодействие с другими людьми в социальном контексте так же, как и в профессиональных ситуациях. Компетентность - понятие, логически происходит от отношения к ценностям и от знаний к умениям. Под компетентностью человека педагоги считают специально структурированные (организованные) знания, умения, навыки и отношение, которые приобретают в процессе обуче-

ния, они позволяют человеку определять, есть идентифицировать и решать, независимо от контекста (от ситуации) проблемы, характерные для определенной сферы деятельности.

Согласно определению автора О. Панкратовой, культурологическая компетентность – это сочетание знаний о культуре в широком и узком смысле слова, которые позволяют нарисовать, создать целостную картину мира и указать значение учебных дисциплин для уточнения этой картины, которая позволяет определить человека в мире и способы, которые позволяют изменить мир с учетом полученных знаний. [4]. Обзор зарубежных подходов к определению и использованию компетенций показывает, что британский компетентностный подход изучает характеристики деятельности и процессы ее выполнения, а американский – личности людей, выполняющих эту деятельность. Разница американского и британского подходов заключается в противопоставлении компетенции против компетентности, процесса против результата. Многомерный подход – более целостный, так как способствует формированию последовательного и непротиворечивого понимания этого термина. В континентальной Европе понятие компетенций стало популярным с середины 1990-х гг. Многомерный подход – более целостный, поскольку способствует формированию последовательного и непротиворечивого понимания этого термина. [5]. Важными в контексте проблемы нашего исследования являются очерченные зарубежными учеными уровни формирования компетенций при обучении в ВУЗе, которые определены в европейских странах. Так, для первого уровня характерны следующие общие для различных предметных областей компетенции: способность демонстрировать знание основ и истории дисциплины, способность логично и последовательно представить освоенные знания, способность контекстуализировать новую информацию и давать ее толкование, умение демонстрировать понимание общей структуры предмета и связь между предметами, способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, способность правильно использовать методы и техники дисциплины, способность оценивать качество исследований в данной предметной области, способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий. На втором уровне будущие специалисты должны быть наделены такими компетенциями: владеть предметной областью на должном квалификационном уровне, т.е. владеть новейшими методами и техниками исследования, знать новейшие теории и их интерпретации; критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на должном уровне, быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами этой предметной области, например, в рамках квалификационной работы; демонстрировать оригинальность и творческий подход; овладеть компетенциями на профессиональном уровне [6].

Соглашаясь с Г. Васяновичем, на сознание, волю, чувства человека влияют различные факторы внеш-

ней и внутренней детерминации (лат. *determinare* – определять) – философской концепции, которая признает объективную закономерность и причинную обусловленность всех явлений природы и общества. Это факторы экономического, социального, политического государственного давления, влияния среды, экологического кризиса, системы образования, "массовой культуры". В конце XX – начале XXI в. факторы внешней и внутренней детерминации стали катастрофическими. Особенно они повлияли на молодежь, которая наиболее восприимчива к различным явлениям антикультуры. Преподаватель призван уменьшить эту восприимчивость учащихся и студентов. Именно на него возлагается высокая моральная ответственность и надежда за сохранение человечества, цивилизации. Педагог учит ученика, студента самодетерминации, нелинейности "самодействия", которые присущи настоящей культуре. Итак, чем выше уровень самодетерминации, культуры человека, тем он нравственнее, способен правильно определять свою жизнь, поступки, сознание, судьбу в различных и отдаленных последствиях. Человек высокой духовности может сопротивляться всему аморальному, антикультурному. [7]. В концепции культурологического подхода, Н. Бердяев, Е. Бондаревская, В. Краевский, Н. Лосский, П. Флоренский считали, что человек выступает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Человек приобретает свою человеческую сущность, становится частью человечества, познавая культуру и творя ее. Н. Бердяев писал: "Каждый человек по своей внутренней природе есть великий мир - микрокосм, в котором отражается и претворяет весь реальный мир и все великие исторические эпохи ... он своеобразный отрывок вселенной, который может быть по состоянию сознания этого человека еще закрытым, но по мере расширения его сознания, раскрыться внутренне. Н. Бердяев большое значение придает национальной индивидуальности, развитию национальной культуры: "Человек вступает в человечество через национальную индивидуальность как национальный человек ... Все творческое в культуре носит на себе отпечаток национального гения." [8, с. 85]. Культурологический смысл воспитания современного человека характеризуется усвоением общечеловеческих ценностей, деятельность – культуротворчеством, а поведение – независимостью и саморегулированием. Как считает украинская исследовательница Т. Иванова, следует рассматривать культурологический компонент в процессе формирования личности будущего специалиста как основную цель современной педагогики. А это значит, что необходимо сформировать личность, сердцевиной которой являются субъективные свойства, определяющие меру его свободы, гуманности, духовности, жизнестойкости. Таким образом, начальная позиция этой концепции связана с ценностным отношением к человеку как к цели, а не средству.

Т. Иванова подчеркивает, что очень трудно сформулировать само понятие "культура", которое относится к самым тяжелым определенным категориям гуманитарной науки. Дело в том, что явления культуры сложные, многофункциональные и очень многогранные. Однако в наше время в науке сложились три

основных подхода к определению данного феномена: ценностный (аксиологический), деятельностный и личностный. [9]. Особенностью ценностного подхода есть традиция определять культуру в качестве объективной по отношению к человеку – совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии. Ценностная концепция культуры подчеркивает роль и значение идеальной модели, в которой культура рассматривается как трансформация должного в реальное. Здесь действует механизм интериоризации (переноса) культурных ценностей во внутренний мир личности. [10, с. 99-106]. Украинский профессор Т. Иванова утверждает, что личностный подход к культуре заключается в подходе к ней как среды выращивания и формирования личности. [9, с. 28]. В данной концепции под культурой следует понимать все проявления человеческой субъективности, свойства и качества, характеризующие степень культурности общества, культурно-исторической эпохи в ее человеческом измерении уровень свободы, образованности, нравственности, духовности людей, их способности к культурному саморазвитию. Человек выступает как подлинный творец культуры. Механизмами его развития в культуре выступают принципы персонализации и интериоризации. [10, с. 106].

Ю. Сенько считает, что образование - возможность осуществления человека в культуре. Чтобы эта возможность стала реальностью, необходимо определить стратегию самого образования, во всяком случае, его институционализированных форм. Такой стратегической линией развития современного образования вместе с фундаментализацией и информатизацией выступает гуманитаризация. Специалист отмечает, что гуманитаризация образования – следствие понимания того капитального факта, что ядром личности является ее гуманитарная составляющая, а педагогическое явление – гуманитарный феномен. [11]. Но парадоксальность ситуации, продолжает Ю.Сенько, заключается в том, что культурологическая школа, рождается, утверждает свои гуманитарные ориентиры, прежде всего, за счет предметоцентризма, путем наращивания в учебном плане объема дисциплин, которые изначально считаются гуманитарными. Иными словами, гуманитаризация образования разворачивается в логике учебного предмета, в логике информирования. Ограничиваться таким экстенсивным способом решения проблем, “вялой гуманитаризацией” нельзя, так как при этом главное – атмосфера, стиль отношений “преподаватель – студент” – не поддается радикальному обновлению. Необходима еще и гуманитаризация образования в логике не только учебного предмета, но и учебного процесса.

Результаты. Как же повлиять на формирование духовности личности студента технического ВУЗа, а, в частности, на формирование культурологической компетентности будущих инженеров? Следует обратиться к проблеме развития личности. У А. Вознюка и в А. Дубасенюк находим, что развитие является универсальной характеристикой Вселенной. Соответственно, развитие человека является сущностным содержанием его существования. Школа же возникает главным социальным институтом, который наиболее

полно реализует принцип развития человека, поскольку школа осуществляет селекцию, аккумуляцию и трансляцию культурно-цивилизационных ценностей человечества от поколения к поколению, формируя и развивая носителей этих ценностей на протяжении всей жизни, поскольку профессионально-личностное развитие человеческого индивида – это непрерывный образовательный процесс. Следует подчеркнуть, что прогрессивное развитие человека – это процесс физического и психического изменения индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему. " [12].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следовательно, культурологическая подготовка предусматривает формирование инженера нового типа, своего рода культуролога, изобретателя, может, используя культурно-исторический, личностный потенциал и полученные знания на высоком профессиональном уровне осуществлять инженерное мастерство и обеспечивать себе полноценное развитие и саморазвитие как в профессиональном так и в своем творческом плане, учитывая свои индивидуальные и профессиональные возможности.

Мы согласны с академиком И. Зязюном, что с целью построения целостного процесса приобретения знаний, адекватных жизни, необходимо:

- построение органического комплекса научных, гуманитарно-социально-исторических и художественных дисциплин, объединенных единством гуманитаристических смыслов и духовно-нравственных целей
- совершенствование методологий и методик познавательной деятельности гуманитарных дисциплин: философии, психологии, культурологии, социологии, иностранных языках, истории и других обязательных и специальных дисциплин. [13, с. 12].

Теорию культурологической подготовки студентов технического ВУЗа развивать в русле процессов гуманизации сознания и деятельности будущих специалистов, которые являются актуальными для всего современного мира, будущего постиндустриального общества. Эта гуманитаризация и является сегодня тем гуманным социумом, который способен гармонизировать отношения личности и государства, оправдывать само пребывание человека в природе и культуре, предотвратить тот духовный, экономический и экологический кризис, преодолеть опасное отставание духовно-нравственного развития от его технического прогресса. Особенность же формирования культурологической компетентности состоит в том, что она должна быть обусловлена и ориентирована не на интересы и государственные заказы или интересы рынка, а на формирование гуманитарной компетентности личности будущего инженера.

Мы разделяем точку зрения В. Андреева, Ю. Черновой и А. Гарбуз, что для самоорганизации личности студента необходимо, чтобы он все содержание курса ВУЗа "пропустил" через себя и на основе активной рефлексии трансформировал в компетентность, мотивацию к дальнейшему обучению и деятельности [14].

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42с  
*Zimnyaya I.A. Key competence as effectively-target basis kompetentnostogo approach to education. Author's version. - M.: Research Center of Problems quality of training, 2004. - 42c*
2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. - М.: Изд-во УРАО, 1999. - 208 с.  
*Wolfson B.L. Education Development Strategy in the West in the XXI century. - M.: Publishing house URAO, 1999. - 208.*
3. Словарь иностранных слов / под редакцией члена-корреспондента АН УССР А. Мельничука главная редакция Украинской советской энциклопедии Академии наук Украинской ССР Киев- 1974.  
*Dictionary of Foreign Words/ Edited by Corresponding Member of the USSR A. Melnychuk Home editorial Ukrainian Soviet Encyclopedia Academy of Science Ukrainian SSR – 1974.*
4. А. Панкратова: pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok  
*A. Pankratov: pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok*
5. Н.В. Зарихта, Компетенция и компетентность современного библиотекаря.  
*N.V Zarihta, competence and expertise of the modern librarian.*
6. Калинин В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка средствами диалога культур: Дис. ... канд.пед.наук.: 13.00.04. - Житомир, 2005. - 311с.  
*Kalinin V.A Formation of professional competence of the foreign language teacher means of dialogue between cultures: Dis. ... Kand.ped.nauk.: 13.00.04. - Zhitomir, 2005. - 311c.*
7. Педагогическая этика: учеб. пособие. / П. Васянович. - М.: Академвидав 2011. - 256 с.  
*Teaching Ethics: A Textbook. allowance. / P. Vasyanovich. - M.: Akademvidav 2011. - 256.*
8. Бердяев Н.А. Самопознание. – Л.: Лениздат, 1991.  
*Berdyayev N.A. Self-knowledge. - L.: Lenizdat, 1991.*
9. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.  
*Ivanova T.V The cultural preparation of the future teachers: Monograph. - K.: RJC 2005. - 282.*
10. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. – 1993. - №5. – с.99-106.  
*Budinayte G.L, Kornilov T.V. Personal values and personal preferences of the subject // Questions of psychology. - 1993. - № 5. - P.99-106.*
11. Сенько Ю., Фроловская М. Понимание в работе учителя // Педагогика. - 2003. - № 6.  
*Senko Y., Frolovskaya M. Understanding by teachers // Pedagogy. - 2003. - № 6.*
12. Вознюк О., Дубасенюк О. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с., с. 182-183].  
*Voznyuk O., Dubasenyuk O. Tsilovi orientiri rozvitku osobistosti have sistemi osviti: integrativny pidhid: Monografiya. - Exactly: Type of IM WAITING. I. Frank, 2009. - 684 p., P. 182-183].*
13. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.,2003. – 246 с.  
*Zyazyun I.A. Filsofski ambush osviti: osvitni i vihovni paradigm osvitni tehnologii, dialektika pedagogichnoi dii // Pedagogichna maysternist u zakladach profesijnoi osviti: Monografiya. - K., 2003. - 246.*
14. Андреева И., Бетина О. Психология и педагогика.– ЭКСМО: Учебное пособие. – 2008. – 224 с.  
*Andreeva I., Betina O. Psychology and Pedagogy – EKSMO: Textbook. – 2008. - 224.*

**Fedortsova E.G. Formation of students' human competencies during the study of the arts in a higher technical School**

**Abstract.** Major transformation are taking place in modern society due to the trend of European and global integration, the globalization of the world economy, the standardization of European education on the principles of the Bologna agreement. It is especially important to form humanitarian competencies in higher technical educational institutions. It is the humanization of education is to prevent the spiritual, economic and environmental crisis, to overcome the dangerous gap between spiritual and moral development and its technological progress.

**Keywords:** human competence, competence approach, self-determination, the humanization of education, the formation of cultural studies competence, humanization of consciousness

**Федорчук І.В.**

## **Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти: досвід Азербайджану, Вірменії, Грузії**

*Федорчук Ірина Володимирівна, аспірант  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна*

**Анотація.** У статті розглянуто поняття "інтернаціоналізація вищої освіти", його сутнісні характеристики, цілі та завдання з проекцією на країни кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія та Грузія). Проаналізовано особливості процесу модернізації освітнього сектора в аспекті його міжнародної спрямованості. Визначено особливості вдосконалення змісту вищої освіти, мобільності, розвитку міжнародного партнерства в цих державах.

**Ключові слова:** *інтернаціоналізація, модернізація, міжнародне співробітництво, Азербайджан, Вірменія, Грузія*

На початку XXI століття в умовах зростання ролі знань та інтенсифікації процесів глобалізації провідною тенденцією реформаційних процесів сучасних освітніх систем різних країн світу стає інтернаціоналізація вищої освіти. І як зазначають дослідники міжнародної освіти Уве Бранденбург та Ульріх Тайхлер, інтернаціоналізація закріпила позиції як основний напрям розвитку вищої освіти в світі, "змінивши вектор від периферійного явища до ключового інтересу вищих навчальних закладів" [4]. Зростаючу увагу до процесу інтернаціоналізації вищої освіти в умовах розбудови постіндустріального суспільства можна пояснити намаганнями держав відшукати нові механізми, що відкривають додаткові можливості для розвитку національної системи вищої освіти у відповідності з глобальними перспективами, підготовки висококваліфікованих спеціалістів, що володіють компетенціями для успішної діяльності у суспільстві та економіці майбутнього, шляхи використання та залучення нових інвестицій у національну систему вищої освіти для підвищення участі держави у глобальній економіці знань, а також отримання додаткових доходів від продажу послуг вищої освіти за кордон, що безперечно відповідає за конкурентоспроможність освіти на міжнародному рівні.

Освітні політики та стратегії провідних держав світу все частіше визначають інтернаціоналізацію освітнього середовища як невід'ємний компонент інтеграції освіти країни до світового та європейського загальноосвітнього простору. Пошук шляхів подолання проблем перехідного періоду, спричинених розпадом Радянського Союзу, перспектива залишитися на периферії освітнього, а відтак і загальнодержавного розвитку, створила об'єктивну потребу для країн кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) долучатися до світових інтернаціоналізаційних процесів в освіті, що характеризуються активізацією міжнародного співробітництва, привнесенням міжкультурного виміру в навчально-виховний процес та дослідження, диверсифікацією шляхів отримання вищої освіти, поглибленням міжкультурної комунікації.

Питання інтернаціоналізації вищої освіти стало предметом активного дослідження та обговорення як у наукових колах, так і на рівні урядів держав, що розглядають цей процес як інструмент державної політики, який забезпечує впровадження в національну освітню систему європейських норм та стандартів. Так, у наукових працях зарубіжних (Ф. Альтбах, М. ван де Венде, Х. де Віт, Дж. Местенхаузер, Дж. Найт, У. Тайхлер та ін.) та українських дослідників (М. Бойченко, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Са-

пожников, А. Сбруєва, В. Солощенко та ін.) здійснений аналіз сутнісних характеристик явища, систематизовано цілі та завдання, напрями та стратегії процесу, зроблена спроба розкрити проблему оцінки ефективності результатів інтернаціоналізації. Значний внесок у розробку даного феномену внесено міжнародними організаціями (Світовий банк (The World Bank), Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) та національними об'єднаннями, що займаються питаннями міжнародної освіти (Центр освітніх досліджень та інновацій (CERI), німецька служба академічних обмінів (DAAD), нідерландська організація міжнародного співробітництва у вищій освіті (NUFFIC)). Проте, процес інтернаціоналізації вищої освіти в окремих країнах, зокрема в Азербайджані, Вірменії та Грузії залишається за межами цих досліджень і потребує спеціального вивчення.

**Метою** нашої статті є з'ясувати та проаналізувати особливості процесу інтернаціоналізації вищої освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія). Досягнення поставленої мети спонукає нас до виконання таких завдань: по-перше, розглянути підходи до розуміння поняття інтернаціоналізації вищої освіти в світових та європейських наукових колах; по-друге, дослідити специфічні риси внутрішньої та зовнішньої інтернаціоналізації у досліджуваних нами країнах; по-третє, охарактеризувати напрями діяльності держав щодо подальшого розвитку освітньої сфери.

Поняття "інтернаціоналізація" увійшло в освітню сферу на початку 80-х років XX століття і мало споріднене значення з терміном "міжнародна освіта", що означав діяльність на міжнародному рівні, яка стосувалася здебільшого мобільності, навчання за кордоном, залучення іноземних студентів, міжнародних обмінів в сфері освіти та дослідження. Результатом посилення значимості міжнародного виміру у вищій освіті і поступовій трансформації міжнародної діяльності з другорядної у ключову і, таким чином, у більш змістовний та повноцінний процес стало відділення поняття "інтернаціоналізація" від терміну "порівняльна освіта", "транснаціональна освіта", "полікультурна освіта".

Навколо уніфікованого визначення категорії "інтернаціоналізація вищої освіти" протягом всього її періоду існування точаться дискусії. Ми пояснюємо це різними підходами до розуміння цілей, мети та значення міжнародного виміру у вищій освіті, які докладно описуються в роботах Дж. Найт, Х. де Віт та інших



дослідників цієї проблеми [5; 10]. Проте, проведений нами аналіз засвідчив, що найбільш вживаним та поширеним є визначення запропоноване Дж. Найт: "процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального виміру у цілі, функції та надання вищої освіти", що вважається нейтральним з міжнародної точки зору і не включає заходи, обґрунтування та результати даного явища [11].

Динаміка процесу інтернаціоналізації вищої освіти у будь-якій країні світу багато в чому залежить від розуміння сутності власне самого процесу тими, хто є його суб'єктами, усвідомлення його цілей, завдань та кінцевого результату. Стратегічні цілі процесу інтернаціоналізації, як зазначає Дж. Найт, включають: політичні (реалізація зовнішньої політики держави); економічні (підвищення конкурентоспроможності, розвиток ринку праці); академічні (підвищення якості освіти, створення міжнародних стандартів освіти); культурні та соціальні мотиви (міжкультурна взаємодія, національна культурна ідентичність) [10, с. 25]. Зазначимо, що перераховані завдання, які покликана виконувати інтернаціоналізація, не є однаковими для кожної конкретної держави або закладу освіти, адже, створюючи стратегію інтернаціоналізації, держави та освітні установи тим самим визначають власні цілі та завдання цього процесу на національному та інституційному рівнях.

Обравши європейський вектор розвитку, Азербайджан, Вірменія та Грузія стали на шлях системних перетворень в сфері освіти. Як зазначається у національних програмах розвитку вищої освіти цих держав, пріоритетним напрямом модернізації національної системи підготовки кваліфікованих кадрів є вихід на міжнародний ринок освітніх послуг та підвищення рівня конкурентоспроможності освіти у світі.

Аналіз нормативно-правової бази вищої освіти досліджуваних нами країн дає підстави констатувати відсутність чіткої стратегічної політики держав в аспекті її інтернаціоналізації – у жодній з країн не розроблена національна концепція інтернаціоналізації вищої освіти. Проте, важливість налагодження міжнародних зв'язків з іноземними закладами освіти, мобільність студентів та професорсько-викладацького складу є провідними ідеями законодавчих документів вищої освіти цих держав.

Різноманітність теоретичних підходів до визначення сутності поняття "інтернаціоналізація вищої освіти" доводить те, що це явище є багатовимірним та динамічним процесом, що включає два аспекти: внутрішню (internationalization at home) та зовнішню інтернаціоналізацію (internationalization abroad) або транснаціональну освіту.

Внутрішній вимір інтернаціоналізаційних процесів передбачає внутрішньоуніверситетські стратегії, а саме: привнесення міжнародного та міжкультурного аспекту в навчально-виховний процес та дослідження (включення в навчальні плани ВНЗ дисциплін, інтернаціональних за своєю природою); застосування в освітньому процесі технологій, що підтвердили свою ефективність в освітніх системах інших країн; використання нових способів і прийомів оцінювання навчальних досягнень студентів; налагодження зв'язків з місцевими культурними та етнічними групами, а

також залучення іноземних студентів та науковців до життя університету. Зовнішня інтернаціоналізація включає будь-яку освітню або наукову діяльність, для здійснення якої існує необхідність перетинати кордон – мобільність (інституційна, програмова, академічна), розвиток дистанційної освіти.

Одним з напрямів модернізації системи підготовки кваліфікованих кадрів в Азербайджані, Вірменії та Грузії є вдосконалення змісту вищої освіти. Це проявляється у появі у навчальних планах і програмах університетів нових дисциплін, що мають міжнародну складову (іноземні мови, сучасні інформаційні технології, культурологія, політологія, порівняльна педагогіка, менеджмент та ін.) та нових спеціальностей. Застосування у навчальному процесі технології розвитку критичного мислення, технології проектування, технології модульного навчання, інтерактивних технологій сприяє підвищенню активності студента, активізації співробітництва у студентському колективі, ідентифікації майбутніх спеціалістів як активних громадян світової спільноти.

Показовим проявом інтернаціоналізації вищої освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) служить спрямованість держав на інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва, що включає академічну мобільність студентів та професорсько-викладацького складу, підготовку спеціалістів за подвійними програмами та надання подвійних дипломів, інституційну мобільність, налагодження партнерських зв'язків із зарубіжними навчальними закладами.

За даними міністерств освіти Азербайджану, Вірменії та Грузії за останні два десятиліття у всіх трьох країнах суттєво збільшилась кількість студентів, які виїжджають на навчання за кордон, та тих, хто обирає університети цих держав для здобуття вищої освіти. Це є свідченням запровадження комплексу цілеспрямованих заходів із підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, забезпечення виходу вищої освіти на високий рівень міжнародної привабливості. В університетах досліджуваних нами країн впроваджується ряд масштабних консорціумних проектів, які включають компоненти з мобільності студентів та викладачів. Серед таких міжнародних проектів можна зазначити «Вікно зовнішньої співпраці» (Азербайджан, Вірменія, Грузія), «Підтримка інтернаціоналізації та порівнянності забезпечення якості у вищій освіті» (Вірменія, Грузія) та інші проекти в рамках програми Еразмус Мундус [6; 12].

Інноваційною практикою для вищих навчальних закладів досліджуваних нами країн є інституційна мобільність. Таким прикладом може слугувати Азербайджанський інститут учителів, який має 11 філій на території Республіки, Азербайджанський державний економічний університет (філія у м. Дербент Російської Федерації), Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі (Грузія) з 8 філіями на території держави, в планах створення філії Єреванського державного університету (Вірменія) в Росії та Грузії.

Поступово набирає обертів програмова мобільність, яка є невід'ємною частиною процесу інтернаціоналізації освітнього простору. У Національних звітах

досліджуваних нами країн щодо реалізації основних положень Болонської декларації зауважено, що до 5% ВНЗ Азербайджану та Вірменії можуть присуджувати подвійні ступені і такий же відсоток освітніх установ реалізують подвійні програми підготовки спеціалістів [2; 3]. Ця ситуація дещо відрізняється у Грузії, де до 10% вищих навчальних закладів надають подвійні ступені і до 25% університетів мають подвійні програми [7].

Інтернаціоналізації вищої освіти в досліджуваних нами країнах сприяє міжнародне співробітництво у цій сфері, яке визначається як дієвий механізм укріплення стійкої позиції держав на світовому та європейському рівнях. Слід відмітити активну співпрацю Азербайджану, Вірменії та Грузії з такими міжнародними організаціями як UNESCO, UNICEF, Світовий банк, за підтримки яких були реалізовані проекти щодо вдосконалення та розвитку різних аспектів вищої освіти. Значна увага приділяється розширенню партнерства університетів цих країн з вищими навчальними закладами СНД, США та Європи. Так, Ваназорський державний педагогічний інститут ім. О. Туманяна (Вірменія) тісно співпрацює з такими іноземними закладами освіти як: Університетський інститут підготовки вчителів академії Екс-Марсель (Франція), Бамбергський інститут ім. Отто Фрідріха (Німеччина), Костромський державний університет імені Н.А. Некрасова (Росія), Євангелістичний інститут Дармштадту (Німеччина) [8, с. 22]. Прикладом такого міжнародного співробітництва в Азербайджані може також слугувати педагогічний факультет Азербайджанського Університету Мов, де налагоджене співробітництво з організацією ESLI (США), університетом Мінесоти (США), університетом Південної Кароліни (США), державним університетом Клужа (Румунія), університетом Упсали (Швейцарія), університетом Улудаг (Туреччина) та ін. [1]. Телавський державний університет імені Якова Гогешавілі (Грузія) має угоди про співпрацю з такими ВНЗ як: університет Лейпцигу (Німеччина), Варшавським університетом (Польща), університетом Гренобля (Франція), університетом Турку (Фінляндія) та ін. [9].

Аналізуючи сучасний стан модернізаційних процесів вищої освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії, поряд із позитивними тенденціями розвитку освіти в

аспекті її інтернаціоналізації спостерігаємо також деякі складнощі. Такі фактори як недофінансованість університетів, низький рівень знання іноземних мов, відсутність реальної підтримки інновацій з боку держави знижують темпи входження цих країн в світове та європейське освітнє товариство. Як зазначається у міжнародних дослідженнях педагогічної освіти цього регіону, крім об'єктивних проблем (заклади освіти не обладнані належним чином для використання ІКТ, відсутній доступ до міжнародних наукових баз даних у сфері педагогічної освіти) країни стикаються з небажанням освітніх закладів впроваджувати в систему підготовки спеціалістів сучасні технології навчання, що є наслідком стереотипного мислення серед педагогів, керівників навчальних закладів, які сприймають інноваційні підходи як традиційні методи тільки під різними назвами і демонструють свою прив'язаність до старої моделі [13; 14]. Варто зазначити, що, на наш погляд, інтернаціоналізація освіти в цих країнах ускладнюється не лише через нагальну потребу країн у реформуванні існуючої системи освіти, відсутність стратегічного плану по інтернаціоналізації вищої освіти, а й через перехідний характер економічних, соціальних, політичних та культурних відносин.

Таким чином, теоретико-компаративний аналіз процесів модернізації вищої освіти в країнах кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) дає змогу стверджувати, що вдосконалення систем підготовки кваліфікованих кадрів в цих державах носить інтернаціоналізаційний характер і проявляється в усвідомленні державними органами необхідності долучатися до світових та європейських цінностей в освіті, налагоджувати міжнародне партнерство в освітній сфері, створювати умови для підтримки мобільності, розвитку дистанційної освіти. Особливістю, яка визначає специфічність процесу інтернаціоналізації в Азербайджані, Вірменії та Грузії, вважаємо його багаторівневий характер, що включає вектор СНД та власне кавказький регіон (збереження спільності і в той же час самоідентифікація), важливість наявності європейського виміру в освіті, конкурентоспроможність у світовому освітньому просторі. Проведене нами дослідження не вичерпує всієї проблематики інтернаціоналізації вищої освіти в країнах цього регіону і має подальші перспективи.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Международные связи. Педагогический факультет / Азербайджанский Университет Языков. – [Е-ресурс] Режим доступа: [http://adu.edu.az/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru](http://adu.edu.az/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru) *Mezhdunarodnyye svyazi. Pedagogicheskiy fakul'tet. [International relations. The School of Education] [E-source] / Azerbaydzhanskiy Universitet Yazykov. – Available: [http://adu.edu.az/index.php?option=com\\_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru](http://adu.edu.az/index.php?option=com_content&view=article&id=145&Itemid=580&lang=ru)*
2. Armenia. National Report regarding the Bologna Process implementation. 2009-2012. – 50 p. – Available: <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Armenia.pdf>
3. Azerbaijan. National Report regarding the Bologna Process implementation. 2009-2012. – 50 p. – Available: <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Azerbaijan.pdf>
4. Brandenburg U. The End of Internationalization / Uwe Brandenburg, Hans de Wit // International Higher Education. – Winter, 2011. – №62. – P. 15-17.
5. De Wit H. Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis / Hans de Wit. – Westport, CT: Greenwood Press, 2000. – 288 p.
6. Erasmus Mundus External Cooperation Window (EM ECW). Project fact sheet. Call for Proposals: EACE/35/08 - Lot 6 (Georgia, Armenia and Azerbaijan). Available: [http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/2008/selection/atei\\_thessaloniki.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/extcoop/call/2008/selection/atei_thessaloniki.pdf)
7. Georgia. National Report regarding the Bologna Process implementation. 2009-2012. – 53 p. – Available: [http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/\\_Georgia.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/_Georgia.pdf)
8. Higher Education in Armenia / Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia. – Yerevan, 2011. – 70 p.
9. International Partner Universities of TESAU / Iakob Gogeshavili Telavi State University. – Available: [http://tesau.edu.ge/new/?page\\_id=659&lang=en](http://tesau.edu.ge/new/?page_id=659&lang=en)

10. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization / Jane Knight. – Rotterdam: Sense Publishers, 2008. – 256 p.
11. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / Jane Knight // International Higher Education, CIHE, Boston College. – Fall, 2003. – № 33. – P. 2-3.
12. Promoting Internationalization and Comparability of Quality Assurance in Higher Education (PICQA). TEMPUS 511035. – Available: <http://www.picqa.org/en/Home.aspx>
13. Study on Teacher Education for Primary and Secondary Education in Six Countries of the Eastern Partnership : Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine [Final Report]. – Brussels : GHK, 2011. – 98 p., 10 annexes.
14. Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region: From Vision to Practice [Final Report of the Sub-Regional Seminar]. – UNESCO-IBE, 2004. – 56 p.

**Fedorchuk I.V. Internationalization of Higher Teacher Education: the Experience of Azerbaijan, Armenia, Georgia**

**Abstract.** The article touches upon the notion of "internationalization of higher education", its characteristics, rationales in the context of the Caucasus countries (Azerbaijan, Armenia, Georgia). Analyzed in the paper are the peculiarities of modernization process in the aspect of its international orientation. The features of higher education content improvement, mobility and international cooperation in the countries are also defined.

**Keywords:** *internationalization, modernization, international cooperation, Azerbaijan, Armenia, Georgia*

**Федорчук И.В. Интернационализация высшего педагогического образования: опыт Азербайджана, Армении, Грузии**

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «интернационализация высшего образования», предоставляется его характеристика, цели и задачи с проекцией на страны южно-кавказского региона (Азербайджан, Армения и Грузия). Проанализировано особенности процесса модернизации образовательного сектора в аспекте его международной направленности. Определены особенности усовершенствования содержания высшего образования, мобильности, развития международного партнерства в этих странах.

**Ключевые слова:** *интернационализация, модернизация, международное сотрудничество, Азербайджан, Армения, Грузия*

## PSYCHOLOGY

*Koltunovych T.*

### The structural and functional model of psychocorrection of professional burnout among pre-school teachers

*Koltunovych Tetiana, Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Pre-school Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine*

**Abstract.** The article presents a structural and functional model of psychological correction of pre-school teachers professional burnout, built on the basis identified in previous empirical studies of the basic qualities of the personality structure and personality determinants of pre-school teacher burnout, and trialled in preschool educational institutions 15, 18, 33, 38, 52 in Chernivtsi. Author describes psychocorrectional program that was created based on this model, looked at the methodological issues of studies design, the main stages of work, has highlighted the objects of corrective action. Results indicate the effectiveness of the developed model of correction pre-school teachers burnout, as well as the possibility of its use as an algorithm to determine the psychological conditions to correct pre-school teachers burn-out at different levels of its formation, and its prevention.

**Keywords:** *professional burnout, psychocorrection, psychocorrectional program, psychological conditions of the correction, structural and functional model of psychocorrection*

Burnout – is one of the major problem in the professional activity. It demonstrates the inconsistency in a continuum "occupation-worker", which leads to serious consequences for both the employee and the organization as a whole: reduces economic performance of work, leads to violations of work discipline and relationships with colleagues, family, quality of life, physical and mental health etc.

Though the *burnout* syndrome is recognized worldwide and has become the object of interdisciplinary research and different paradigms of scientific explanation, it is still treated as one of the most contradictory problems. Those are connected with the absence of a generally accepted name and interpretations, a unified approach to the definition criteria, factors, symptoms and phases of the *burnout* itself, with complexities of its diagnostics, as well as its prevention and correction.

The problem of prevention and correction of the professional *burnout* is very acute today due to the growth in the number of workers suffering from the *burnout* syndrome and grave consequences of the said syndrome. Unfortunately, the investigations are absent in Ukraine that might have allowed the due estimation of the *burnout* in population in general or among the specialists of a certain field of activity. It is obviously connected to the fact that in the Ukrainian translation of the phrase "*The ICD-10*" the notion "burn-out" (*state of vital exhaustion*) sounds as *over fatigue* (which is but a symptom of the *burnout*) [2; 4]. Moreover, burnout is a syndrome, and syndromes are somewhere in-between symptoms and a diagnosis, which makes it next to impossible to be defined in medical institutions.

The problem of burnout represented foreign and domestic research scientists: *E. Aronson, V.V. Boyko, M.V. Borisova, M. Burish, R. Burke; D.V. Dierendonck, T.V. Formanyuk, H.J. Freudenberger, E. Iwanicki, S.E. Jackson, E.A. Hartman, L.M. Karamushka, K. Kondo, M. Leiter, T. Marek, C. Maslach, V.Ye. Orol, B. Perlman, A.M. Pines, T.I. Ronginskaya, A.A. Rukavishnikov, W.B. Schaufeli, R.L. Schwab, Ye.S. Starchenkova, L.I. Tishchuk, N.Ye. Vodop'yanova, T.V. Zaychikova, Yu.P. Zhogno*, etc.

Despite the existence of a large number of scientific works on various aspects of professional burnout syn-

drome, its research still has many "white spots". So, out of scientists sight were problems of pre-school teachers burnout, as well as important for today's time, due to an increasing number of burned-out professionals, the problem of determining the psychological condition of its correction.

The aim of this article is to establish the structural and functional correctional model of professional burnout among preschool teachers.

The term "*burnout syndrome*" originates from Greek *syndrome* – "*combination*" and English *burn-out*. It was first used by an American psychiatrist *H.J. Freudenberger* to describe gradual emotional exhaustion, loss of motivation and decrease in attraction among volunteers of *St. Mark's Free Clinic in the New York's East Village* he was observing as a consulting psychiatrist [3, p. 205].

The analysis of definitions and characteristics of burn out phenomenon made it possible to determine its specific meaning. Professional burnout is therefore a multi-dimensional process connected with work and appearing at different stages of professional activity. It is characterized by gradual loss by a specialist of emotional, mental and bodily-physical energy, life inspiration under the prolonged professional stress revealing itself in the symptoms of psycho-emotional exhaustion, suppressed and depressive mood, chronic fatigue, insomnia, taking psychoactive substances, overall loss of interest to work and communication and absence of satisfaction from those, cynicism and in ultimate displays, suicidal intentions.

It is important to stress that in pre-schools as well as in other institutions and organizations *non-burnt* specialists work side by side with burnt ones. Consequently the same working conditions lead to burn out in some pre-school teachers whereas others function normally. That is why the leading role in forming of professional burn out should be given to the personality of a pre-school teacher while all external factors should be treated as such that when fracturing through the prism of the *burnt out* personal structure can enhance both *professional burnout* and its aftermath.

Surely, macro-social factors are impossible to correct. Thus, being aware of and taking into account the importance and significance of social, economic, political

and cultural influences, we consider the possibility of their change in the narrow context, just as a change in relation of a real group, where the pre-teacher works and structural changes in the personality of the pre-teachers him/herself. Respectively, a pre-teacher *professional burnout psychological correction* is, on one side, impossible without changes in the social situation of his/her development (life external factors) and, on the other side, the way he/she accepts and overcomes these circumstances.

Based on the results of own theoretic and empiric research [1] the criteria where determined of the research into psychological peculiarities of correction the pre-school teachers professional *burnout* and the structural and functional correction model was developed (fig. 1).

By dividing basic qualities on the dichotomic principle the following result was obtained: personal structures of pre-school teachers with low *burnout* level (*LBL*) are filled with more positive qualities, whereas those of the respondents with medium (*MBL*) and high levels (*HBL*) are filled with negative, respectively.

The analysis performed makes it possible to speak of the change in significance of most important elements of personal structures as system forming in respect of the synthesis of all the rest personal qualities, states characteristics, as well as the vector of and strength of influence, personal factors determining the formation and development of professional *burnout*, as of psychological condition for its correction.

Those are included in the basic components of the model: disbalance in the field of "professional activity – private life (*everything alternative to work*)". Basic and leading components of personal structures of pre-school teachers with different levels of professional *burnout*; the most important qualities of professional *burnout* formation (components being both basic and leading), which with certain structural organization lead to *burnout* (negative function) or to professional adaptation/ anti-*burnout* (positive function); personal determinants of professional burn out formation belong to the basic components of the model. The action is taken for the unit in the model: from identification and realization of the module from professional adaptation, satisfaction with professional activity and decreasing/overcoming professional burn out. The said process comes through separate modules: diagnostic, informational, aim-value, organizational, correctional, analytic and estimation ones, as well as research and reflexive ones due to the efficiency of passing which the movement of the personality towards professional adaptation or professional *burnout* depends.

Generalizing the works on the problem of professional *burnout* correction written by the scientists (*S.T. Gubina, A.L. Kytaev-Smyk, M.P. Leiter and C. Maslach, V.V. Luk'yanov, K. Salmela-Aro, R. Naatanen, D.G. Trunov, L.S. Chutko, W.B. Schaufeli and D. Enzmann et al.*), taking into account, and grounding on the own empiric and diagnostic data together with professional *burnout* structural and functional correction model, the psycho-correctional program "*As not to burn out in the flame of profession*" was created [1, p. 39-168].

**Methodological grounds for professional burnout psychological correction.** The correction program was based on 8 mini-lectures and group psychological training

due to which the participants will be able to identify the problem, to realize the phenomenon context, its structure, determinacy of appearance, levels of revealing, degree of forming and the symptoms characteristic to it. The group psychological training was chosen because the sphere of its application is much wider as compared to the social and psychological one, those being realized via the methods of psycho correction that belongs to *cognitive-behavioural approach* (*A.T. Beck, K.M. Bemis, A. Freeman, A. Ellis, P.C. Kendall, D. Meichenbaum, J.L. Pretzer et al.*). The latter is based on the ideas that both behaviour and feelings of a person are defined not by the situation he/she appears in but their reaction to it, which can partially account for the fact that, within the same organization, some people burn out, whereas the others do not; and has the aim of changing the attitude of people to themselves, the correction of desadaptive forms of behaviour, irrational settings, development of social functioning competence to.

*The aim of professional burnout psycho-correction programme* is to form in the participants of the programme the integral system of knowledge on professional *burnout* specificities, creation of conditions allowing the lessening the level of professional *burnout* formation by way of substitution of basic components of personal structure and lessening the strength of influence of personal (psychological) factors determining its formation. Duration – 3 months (30 hours, considering the dynamics of changes of correction targets and the level of professional burn out formation). The duration of short term correction groups is twelve sessions.

The main *assumption* of the program lays in the statement that a structural and functional model of pre-teachers professional *burnout* correction will allow, via group psychological training, influencing purposefully the exact determinacy of its appearance, most important ones, basic and leading qualities of pre-teachers' personal structures, thus eliminating the level of *burnout* formation.

*Basic principles of work organization:* principle of humanism as confirmation of the norms of respect, friendly attitude to a personality, excluding force and violence; principle of confidentiality as a prohibition of conscious or chance disclosure of information received by the leader in the working process; principle of competence that provides the precise identification by the leader of his/her competence limits and taking those into account; principle of responsibility meaning the leader taking care of participants' well-being and prohibition of harmful use of the results of their work.

Professional *burnout* correction is carried out in the form of individual consultations and group work within the frames of cognitive and behavioural trend.

*Forms and methods of work* are conversation, discussions, role plays, exercises (on relaxation, visualization, self-knowledge, self-esteem, psycho-gymnastic with elements of body therapy, etc); methods of art therapy, brainstorm and group discussions. In group discussions various topics are touched upon, such as self-esteem, self-respect, self-understanding, optimism, enthusiasm, perfectionism, trust, personal resources, etc.

*The program consists of three parts (modules).* The aim of the diagnostic part is the identification of professional *burnout* degree of formation, its personal markers and

psycho-correction conditions. *The aim of the theoretical part* is to provide mastering by the participants of the knowledge in professional *burnout* problem (this part is realized on the base of the following plan: the notion of professional *burnout*, professional *burnout* risk factors; professional *burnout* main symptoms; positive personal characteristics, adequate self-attitude, success motivation, value orientation, adaptation mechanisms in finding out the balance within the continuum "work-private life" role. *The practical part* consists of studies aimed at the work with psychological correction conditions defined by us, which can objectively be formed within the short period of time and which help lower professional *burnout* level.

A psycho-correction complex includes *four main units*:

1. *Diagnostic. Aim*: professional *burnout* formation level, personal formations, states, qualities, diagnostics; identification of professional *burnout* risk factors and formation of the general program of psychological correction.

2. *Purposeful (constituent)*. The reason for including this unit into the psycho-correction program is connected to the necessity of creation of active orientation at psycho-correction work, formation of self-knowledge and self-improvement motives. *Aim*: creation of active psycho-correction work orientation, formation of self-knowledge and self-improvement motives, stimulation of the wish to interact, co-operate with the leader and other participants; raise in assurance of positive results possibility due to lowering the level of professional *burnout* formation of its components, constitutive changes in both personal and professional life.

3. *Correctional. Aim*: harmonization and optimization of the program participants' development, mastering the ways of interaction with oneself and the outer world certain ways of activity; raise in self-esteem, self-assurance, formation of the adequate self-attitude (auto-likeness, self-understanding, self-assurance, expected attitude from the others); removal of negative influences of personal formations, states and qualities; development and improvement of emotional and will regulation of behaviour, identification of personal intellectual and emotional resources, realization of previous emotional experience, formation of positive emotional attitude to oneself, overcoming of inadequate forms of behaviour, development and fixing the ability to efficiently use both personal and professional time, properly plan and control the process of performance, distribute the load in the optimal way, use both optimal and adequate coping strategies and psychological protection mechanisms as well.

4. *Efficiency of correction influence estimation unit. Aim*: tracing from the data of psycho-diagnostic techniques, participants questioning, writing self-reports, monitoring the moods and other psychological content and dynamic of reactions, emotional satisfaction with studies, emotional balance in general for the sake of positive qualities and feelings, stabilization of positive self-attitude and self-esteem, lowering the level of professional *burnout* formation, estimation of correction effect.

Correctional program contains *five interconnected thematic blocks*:

*I block* is oriented at the problem identification, optimization of time consumption (time management) and lowering the level of tension and exhaustion.

*II block* aims at lowering the levelling of perfectionism and success motivation formation.

*III block* is oriented at the correction of negative personal formations, states and qualities, value orientation of participants included.

*IV block* is oriented at the self-recognition of participants and formation of adequate self-attitude, self-esteem and self-assurance.

*V block* is aimed at the formation of adequate mechanisms of psychological protection and optimal coping strategies.

*Expected results*: positive dynamics of lowering professional *burnout* formation level, change in basic qualities or their value in the personal formation structures, states, quality, value-motivation sphere, activation of mature protection mechanisms optimization, as well as active coping strategies, adequate self-esteem and self-attitude formation, in development of personal characteristics, lowering the level of personal anxiety, depressiveness, irritability, spontaneous aggressiveness together with social activity and self-assurance activation. *Foreseen result*: change in personal structure basic components value, decrease in the effect of professional burn out personal determinancy and the level of professional burn out in general, self-esteem improvement; formation of objective positive self-attitude, mature mechanisms of personal protection and active coping strategies; gaining of arbitrary self-regulation skills, ability to keep up balance in the continuum "work-private life".

*Indicators of efficiency of psycho-correction programme mastering*: positive dynamics in lowering the professional burn out and its constituents formation level; realization of disbalance in "work-personal life"; positive dynamics of basic qualities or their value in personal formation structures, states and qualities, defined with objective methods of psycho-diagnostical markers of professional burn out (at entering and exiting the program); the degree of psycho-correctional group participants satisfaction; level of correspondence of the results obtained to those expected by the specialist who carried out the program; behavioural and personal changes having taken place due to exact psycho-correctional methods in group participants; improvement of the level of self-attitude and assurance in oneself and once own abilities; adequate self-esteem; activation of adequate psychological protection of higher level at active coping strategies; lowering perfectionism level and those of personal anxiety, aggressiveness, depressiveness, irritability, etc; proper timing abilities; social activity activation; decrease in psychoactive substances (alcohol, coffee, drugs, tobacco, etc.) taking in or total abandoning; stability in stress and frustration situation; improvement of relations with professional activity subjects and members of the family.

*Results of approbation of psychocorrectional programme*. During the first state of the experiment, examinees were offered psycho-diagnostic techniques which can determine 13 indexes that we define as psychological correction conditions. The said indexes allow estimating of the current state of professional *burnout* in pre-school teachers under examination and to identify authenticity of differences between experimental and control groups of examinees with differing levels of its formation.

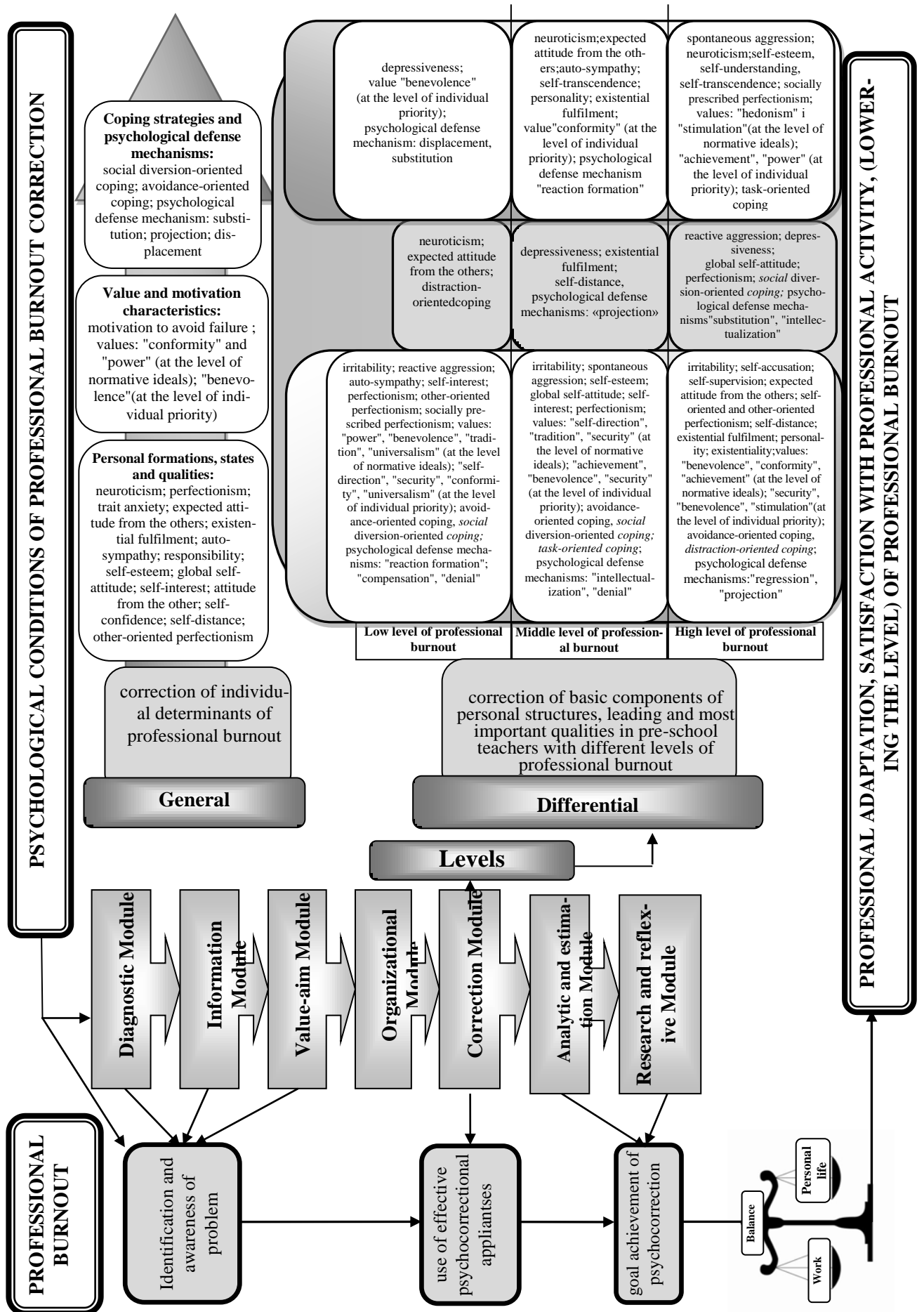


Fig. 1. The structural and functional model of psychocorrection of professional burnout among pre-school teachers



Based on the standards of psychological consultation and psycho-correction, experimental groups with a number of participants up to 17 each were formed. 98 examinees participated in the formal experiment (46 – in experimental group and 52 – in the control one). Examinees average age was – 33.1 years and their length of service equalled – 9.8 years. The program of psychological correction of professional *burnout* in pre-school teachers was realized on the base of pre-schools №15, 18, 33, 38 i 52 in *Chernivtsi*.

Control data at the first stage of the constating experiment proved that significant differences are absent between experimental and control groups of examinees with differing levels of professional *burnout* formation in terms of all 20 indexes.

To check the efficiency of a correction group, the post correction changes were traced in target correction, here determined, as well as in indexes of *burnout* formation in general.

The comparison of indexes of first portion of data for experimental and control groups after the formation experiment showed that there were statistically significant shifts in separate indexes for their increase or decrease in experimental groups of examinees with different levels of professional *burnout* formation.

In the experimental group of examinees with high *burnout* level:

1) The decrease was observed in: neuroticism ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.003$ ), reactive aggression ( $T_{emp.}=9$ ,  $p=0.011$ ), trait anxiety ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.008$ ), perfectionism ( $T_{emp.}=12$ ,  $p=0.006$ ), left in the range of high values; motivation to avoid failure ( $T_{emp.}=5$ ,  $p=0.005$ ), shifted towards the range of moderately high levels; value indexes "conformality" (at the level of normative ideals) ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.001$ ) shifted towards the range of low values; *psychological defense mechanisms*: «projection» ( $T_{emp.}=5$ ,  $p=0.005$ ), "substitution" ( $T_{emp.}=5$ ,  $p=0.005$ ) and «intellectualization» ( $T_{emp.}=5$ ,  $p=0.005$ ), and also total indicator of *burnout* ( $T_{emp.}=11$ ,  $p=0.005$ ), shifted towards the range of medium values;

2) The indexes of expected attitude of the others increased considerably ( $T_{emp.}=25$ ,  $p=0.047$ ), having shifted towards the range of medium values; auto-sympathy ( $T_{emp.}=23.5$ ,  $p=0.038$ ), remaining in the range of medium values; self-esteem ( $T_{emp.}=9$ ,  $p=0.019$ ) and values of «benevolence» (at the level of individual priority) ( $T_{emp.}=9$ ,  $p=0.006$ ), shifted towards the range of high values; self-distance ( $T_{emp.}=14.5$ ,  $p=0.030$ ) and subjective feeling of existential fulfilment ( $T_{emp.}=27.5$ ,  $p=0.117$ ), shifted towards the range of medium values.

In the experimental group of examinees with the medium *burnout* level:

1) The indexes decreased considerably of: neuroticism ( $T_{emp.}=6$ ,  $p=0.028$ ), remaining at the level of medium values; trait anxiety ( $T_{emp.}=1$ ,  $p=0.001$ ), perfectionism ( $T_{emp.}=25.5$ ,  $p=0.050$ ), motivation to avoid failure ( $T_{emp.}=10.5$ ,  $p=0.008$ ) and *distraction-oriented coping* ( $T_{emp.}=25$ ,  $p=0.047$ ), shifted towards medium levels; *psychological defense mechanism* "intellectualization" ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.028$ ), remained at the level of medium values; total indicator of *burnout* ( $T_{emp.}=7$ ,  $p=0.003$ ), shifted towards low values.

2) The indexes increased considerably of: self-esteem

( $T_{emp.}=21$ ,  $p=0.048$ ), shifted towards the level of medium values; the values of "benevolence" (at the level of individual priority) ( $T_{emp.}=1$ ,  $p=0.004$ ), shifted towards the range of high values and self-distance ( $T_{emp.}=18$ ,  $p=0.030$ ) and subjective feeling of existential fulfilment ( $T_{emp.}=1$ ,  $p=0.001$ ), remained at the level of medium values.

In the experimental group of examinees with low *burnout* level:

1) Indexes decreased considerably of neuroticism ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.005$ ), values of "conformality" (at the level of normative ideals) ( $T_{emp.}=7.5$ ,  $p=0.003$ ), *psychological defense mechanism* "projection" ( $T_{emp.}=3.5$ ,  $p=0.005$ ), remained at the level of medium values; and total indicator of *burnout* ( $T_{emp.}=22$ ,  $p=0.017$ ), shifted towards the range of low values.

2) Indexes increased considerably of: values of "benevolence" (at the level of individual priority) ( $T_{emp.}=17$ ,  $p=0.046$ ), self-esteem ( $T_{emp.}=28.5$ ,  $p=0.041$ ) and global self-attitude ( $T_{emp.}=5$ ,  $p=0.038$ ), shifted into the range of high values.

The values of all indexes obtained from the control groups of examinees with both high and medium level of *burnout* did not undergo changes at statistically significant level and thus they need no additional interpretation. In the control group of examinees with low *burnout* level though, the index of perfectionism ( $T_{emp.}=19.5$ ,  $p=0.038$ ) grew significantly, whereas that of subjective feeling of existential fulfilment ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.027$ ), remained within the range of medium levels.

Another data collection performed in half a year revealed the tendency to stable keeping of the result obtained, apart from considerable decrease in the indexes of self-esteem ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.043$ ) and self-distance ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.012$ ) in the experimental group of examinees with the medium *burnout* level and increase in the index of the *distraction-oriented coping* ( $T_{emp.}=10.5$ ,  $p=0.045$ ) in the experimental group of examinees with the low *burnout* level.

On the contrary, in the control group of examinees with high *burnout* level the indexes decreased considerably of self-esteem ( $T_{emp.}=7$ ,  $p=0.037$ ) and increased those of motivation to avoid failure ( $T_{emp.}=20.5$ ,  $p=0.014$ ). In the group of pre-school teachers with medium *burnout* level the indexes of auto-sympathy ( $T_{emp.}=7$ ,  $p=0.037$ ) and self-esteem ( $T_{emp.}=38.5$ ,  $p=0.041$ ) decreased while that of total indicator of *burnout* increased. In the group of examinees with the low *burnout* level the indexes of perfectionism ( $T_{emp.}=21.5$ ,  $p=0.050$ ) and total indicator of *burnout* ( $T_{emp.}=0.00$ ,  $p=0.012$ ) increased.

The indexes obtained as a results of psycho-correction influence in experimental group of examinees with both high and medium *burnout* levels give the grounds to say that their adaptation resources strengthened, revealing themselves in the decrease in the level of neuroticism, reactive aggression, trait anxiety, perfectionism, formation of adequate self-attitude, namely increase in auto-sympathy and self-esteem, mature *psychological defense mechanism and active coping-behavior*, increase in psychological well-being of the surrounding, the pre-school teacher is in constant contact with.

Therefore after the formational experiment was carried out in the experimental groups of examinees with HBL and MBL, the decrease in the indexes of perfectionism,



depressiveness, irritability, spontaneous aggression, regression and increase in those of auto-sympathy, self-confidence, self-interest, self-supervision, expected attitude from others, *social* diversion-oriented  *coping* led to the decrease in the level in professional burnout formation. The data obtained are, in our opinion, the significant index of efficiency of realization of the program of psychological correction of pre-school teachers professional burnout.

Observation over the participants in the process of correction program revealed even more positive changes: positive dynamics of decrease in the level of professional burnout; realization in disbalance "work-life"; positive dynamics of their basic qualities or their value in the

personal formation structures, states, qualities, value/motivation/sphere of the program participants which can be determined with the help of objective methods of psycho-diagnostics of professional burnout markers (at the program entrance and exiting); increase in the measure of satisfaction of participants of psycho-correction group; proper timing ability; social activity activation; emotional stability in stressful situations and frustration, improvement relationships in professional work and with members of the family.

The analysis of results of the implementation of the program confirms its effectiveness and expedience for further application.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Колтунович Т.А. Як не згоріти в полум'ї професії: корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів / Т.А. Колтунович. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 200 с.  
*Koltunovich T.A. Yak ne z-hority v polum'yi profesiyi: korektsiynna prohrama dlya vykhovateliv doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv [As not to burn out in the flame of profession: Correction program for pre-school teachers] / T.A. Koltunovich. – Chernivtsi: Chernivets'kyu nats. un-t, 2012. – 200 s.*
2. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд / [пер. В.М. Пономаренко, А.М. Нагорна, Г.І. Панасенко] – К.: Здоров'я, 2001. – Т.3. – 817 с.  
*Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiya khvorob ta sporidnennykh problem okhorony zdorov'ya. Desyaty perehlyad [International statistical classification of disease and related health problems. Tenth Revision] / [per. V.M. Ponomarenko, A.M. Nahorna, H.I. Panasenko] – K. : Zdorov'ya, 2001. – T.3. – 817 s.*
3. Schaufeli W.B. Burnout: 35 years of research and practice / W.B.Schaufeli, M.P.Leiter, C.Maslach // Career Development International. – Vol.14. – No.3. – 2009. – P. 204–220.
4. The ICD-10 classification of mental health and behavioral disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. – Geneva: WHO, 1992. – 362 p.

#### Колтунович Т.А. Структурно-функциональная модель коррекции профессионального выгорания воспитателей

**Аннотация.** В статье представлена структурно-функциональная модель психологической коррекции профессионального выгорания воспитателей, построенная на основе выявленных в предыдущих эмпирических исследованиях базовых качеств личностной структуры воспитателя и личностных детерминант выгорания, и прошедшая апробацию на базе дошкольных учебных учреждений №15, 18, 33, 38, 52 города Черновцы. Автор описывает психокоррекционную программу, созданную на ее основе, в которой рассмотрены методологические вопросы проектирования занятий, основные этапы работы, выделены объекты коррекционного воздействия. Полученные результаты указывают на эффективность применения разработанной модели коррекции выгорания у воспитателей, а также на возможность её использования в качестве алгоритма для определения психологических условий коррекции выгорания воспитателей на разных уровнях его формирования, а также с целью профилактики синдрома.

**Ключевые слова:** профессиональное выгорание, программа психокоррекции, структурно-функциональная модель коррекции, психологические условия коррекции

**Пономаренко В.В.**

## **Изучение ведущих компонентов психологической регуляции личности адвоката в профессиональной деятельности**

*Пономаренко Виктория Владимировна, преподаватель кафедры психологии  
Частное высшее учебное заведение «Краматорский экономико-гуманитарный институт»  
г. Краматорск, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности регуляции эмоционально-волевого состояния будущих адвокатов и профессионалов, сознательной саморегуляции своего правового поведения в области выполнения служебных обязанностей, профессионального взаимодействия с сотрудниками, руководителями и представителями различных слоев населения.

**Ключевые слова:** психологические качества личности адвоката, эмоции, воля, самоорганизация, самоконтроль, функции эмоций, эмоциональные процессы, регуляция эмоционально-волевого состояния

**Постановка проблемы.** Важнейшую роль в развитии личности адвоката должна сыграть рационально построенная система нравственного, трудового и интеллектуального развития, которая способна обеспечить формирование у будущих адвокатов и профессионалов активного жизнеутверждающего менталитета и преобразования культуры правового поведения в неотъемлемое свойство личности. В решении этой сложной социально-психологической проблемы первостепенная роль принадлежит регуляции эмоционально - волевой сферы адвоката, которая формирует в его личности ответственность за соблюдение норм права юридической деятельности [1].

**Анализ современных исследований.** Основным профессионально важным качеством специалистов в области юридической деятельности, осуществляемой часто в экстремальных ситуациях, является способность к сознательной саморегуляции своего правового поведения в области выполнения служебных обязанностей, профессионального взаимодействия с сотрудниками, руководителями и представителями различных слоев населения. Современные исследования рассматривают профессионала как целенаправленную систему, которая связана с наличием у него представления – эталона деятельности, активизирует, и направляет субъекта на достижение определенного результата [5; 10; 11]. Именно эти представления – эталоны становятся основой функциональных систем определенных видов профессиональной деятельности адвоката, где саморегуляция означает приведение специалистом своих действий в соответствие с правовыми нормами, которые существуют в данном обществе и в сфере профессиональной этики адвоката. Процесс эмоционально-волевой саморегуляции юриста осуществляется путем профессиональных действий, которые постоянно сравниваются с имеющимся образом-эталонном, и в случаях несогласованности этих действий с заданным значением эталона специалист осуществляет необходимую коррекцию, как отдельных действий, так и полученного результата в соответствии с поставленной целью [7].

Зарубежные исследователи волевою регуляцию рассматривают как проекция мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной активности (К. Левин, Дж. Нюттен, Х. Хекхаузен). Отечественными учеными вопрос воли рассматривается в контексте проблем психической регуляции (М.Я. Басов, Л.С. Выготский,

В.А. Иванников). Отстаивая понимание воли как психологического феномена несводимого к эмоциям и интеллекту, отечественная психология традиционно характеризует волевою активность, как сознательную, целенаправленную регуляцию поведения в сложных эмоциональных ситуациях [5; 7; 12].

Вместе с пониманием целостности психической регуляции деятельности, в работах Л.С. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова отстаивается целесообразность разделения регулирующих функций личности по условиям процессов, состояний, деятельности, действий и поведения. На основании анализа исследований, воля рассматривается и как состояние и как процесс и как действие, то есть на всех уровнях деятельности. В работах Н.Д. Левитова волевая активность впервые была проанализирована как состояние, им были выделены стеничные и астенические состояния воли. К стеническим состояниям он относит: уверенность, настойчивость, сдержанность [10].

Механизм действия эмоционально - волевой регуляции исследовался В.А. Иванниковым [7]. Он объясняет волю как умышленное создание психологического состояния оптимальной мобилизованности через преобразование исходной организации психики. Особая роль в содержании оптимального уровня эмоционально-волевого состояния отводится второй сигнальной системе [7].

Следует отметить, что в большинстве работ, волевая регуляция состояний изучается на психофизиологическом уровне деятельности. Особый интерес представляют исследования эмоционально - волевой регуляции и управления процессами мотивации деятельности, проведенные В.К. Вилюнас [3]. Механизм волевой регуляции описывается как побуждение, подавление или замена одних мотивов другими. Исследователь отмечает, что чем более развита мотивационная сфера, тем более продуктивно действует волевая регуляция. Кроме того, В.К. Вилюнас выделяет приемы сознательного воздействия на процесс мотивации: совмещение двух смыслов в одном действии, языковая самостимуляция, использование символов - напоминаний о последствиях, умышленное изменение привлекательности мотива [3].

Роль эмоционально-волевой регуляции в управлении познавательными процессами адвоката была рассмотрена в исследованиях Д. Баранова, М. Барщевского, М.В. Втноградова. Исследователи подчер-

квивают зависимость уровня развития умственных способностей, процессов внимания, восприятия и памяти от особенностей волевой регуляции [1; 2; 4]. Ряд исследований посвящены изучению эмоционально-волевой регуляции в деятельности и поведении личности. При рассмотрении волевой активности как действия, С.Л. Рубинштейн выделяет этапы его функционирования: борьба мотивов, целеполагание, решение, оценка результатов [11].

**Формулировка цели и постановка задачи.** Определить социальные и психологические составляющие регуляции эмоционально-волевого состояния адвокатов.

**Изложение основного материала.** Эмоциональная сфера отражает внутренний мир человека, систему сигналов, с помощью которых субъект демонстрирует отношение к окружающим. Особенность эмоциональных процессов заключается в том, что они непосредственно отражают связь между мотивами деятельности и ее реализацией. В профессиональной деятельности адвоката эмоциональные процессы являются важнейшим фактором регуляции процессов познания, обмена информацией, установления коммуникации. Эмоциональные реакции могут обуславливать различные изменения психики адвоката, создавать критические ситуации, конфликты, угрозы его деятельности, приводить к изменениям общественного статуса. Проблема заключается в том, что необходимо формировать у адвокатов умение управлять своими эмоциями, сохранять высокую профессиональную работоспособность, осуществлять деятельность без напряженности в сложных эмоциональных ситуациях.

Одним из ведущих компонентов регуляции эмоционально – волевого состояния ряд авторов называют эмоциональные проявления адвоката, которые должны эффективно им контролироваться. Главная функция эмоциональных процессов заключается в том, что они помогают понимать адвокату других людей, анализировать проявления другого, лучше настраиваться на совместную деятельность и общение. Эмоционально-выразительные движения – мимика, жесты, пантомима, звуки, выполняя функцию общения, выражают отношение к происходящему. Экспрессивная, коммуникативная, оценочная и компенсационная функции эмоций оказывают влияние на профессиональную деятельность адвоката [7].

Эмоциональные процессы выступают как система сигналов, с помощью которых субъект узнает о значимости происходящего. Особенность эмоциональных процессов заключается в том, что они непосредственно отражают связь между мотивами и реализацией этих мотивов в деятельности [3].

Эмоции сопровождают различные проявления жизнедеятельности адвоката, проникают в каждый психический процесс его деятельности. Более отчетливо это проявляется там, где эмоции регулируют умственную и практическую деятельность адвоката. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что язык информирует нас не только о том, что эмоции находятся в единстве и взаимосвязи с интеллектом или мышлением, а о том, что само мышление как реальный психический процесс уже само по себе является единством эмоционального и интеллектуального [11]. Таким образом,

сопоставление эмоций и рационального познания можно проводить условно, когда мы выделяем в них исключительно словесно-логический механизм, сопоставляя образы объективной действительности и понятия о ней.

На активнорегулирующий характер эмоционального процесса указывает и происхождение самого термина «эмоция» (от лат. *Emoveo* - «нарушаю, волную»). При всем разнообразии подходов к изучению эмоциональной сферы деятельности человека определение самого понятия «эмоция» большинством авторов рассматривает как психическую форму отражения действительности. Особое внимание обращается на такие функции эмоций: активирующая или угнетающая, в зависимости от состояния связи между мотивами, потребностями и их возможностью реализации; оценочная; психическая регуляция деятельности; компенсационная (пополнение недостающей информации для деятельности) [5].

Подчеркивая собственно личностное значение эмоциональных процессов, В.К. Виллюнас замечает: «Эмоциональное событие может вызвать формирование нового эмоционального отношения к различным обстоятельствам ...» [3, с. 143].

В деятельности адвоката, ощущение и восприятие играют в общении с окружающими людьми мотивирующую роль, что связано с определенными задачами профессиональной деятельности и их решением. Особо выраженные эмоциональные состояния, сопровождаемые видимыми изменениями в поведении юриста, по мнению А.В. Тимченко проявляется в аффектах. Эта реакция возникает в результате уже совершенно действия или поступка и выражает собой их субъективную эмоциональную окраску с точки зрения того, насколько в результате осуществления данного поступка удалось достичь поставленной цели, удовлетворить потребность [12]. Автор считает одним из самых распространенных видов аффектов является стресс. Это ощущение чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система испытывает эмоциональные перегрузки [12]. Стресс дезорганизует деятельность юриста, нарушает его нормальную деятельность. У юриста распространенным стресс - фактором является эмоциональная раздражитель. Адвокат со стойкой эмоциональной сферой в состоянии преодолеть фазу тревоги и активно включиться в борьбу со стрессовыми факторами. Эмоционально неустойчивых специалистов сразу охватывает тревога, которая затем переходит в страх. По фазе тревоги у таких специалистов наступает истощение нервной системы, проявляющееся в форме обреченности и отчаяния. Специалист может находиться в стрессовом состоянии или периодически к нему возвращаться пока, информация о стрессовой (психотравмирующей) ситуации перерабатывается [12].

Для определения уровня сформированности эмоционально - волевых компонентов будущих адвокатов и профессионалов мы применили методики В.В. Бойко: «Методика определения уровня эмпатических способностей»; и «Методика оценки эмоционально – волевых качеств».

Эмпатия (сопереживание) предполагает эмоциональные, непосредственные реакции на поведение других людей. На основе эмпатии человек скорее познает себя и становится способным сочувствовать подобным себе, понимая и предвидя их поведение. Развитые эмпатические способности свидетельствуют об адекватном жизненном опыте и возможности самоконтроля при агрессивности окружающих.

Методика состоит из 36-ти вопросов, которые распределены по шести шкалам: рациональный канал эмпатии; эмоциональный; интуитивный; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность к эмпатии; идентификация в эмпатии. Оценка по каждой шкале происходит от 0 до 6 баллов, указывает на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Суммарный показатель изменяется от 0 до 36 баллов (30 баллов и выше - очень высокий уровень эмпатии, 29-22 - средний, 21-15 - заниженный и менее 14 баллов - очень низкий). По методике диагностики «Определение уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко были получены следующие результаты.

У испытуемых наблюдается низкий уровень развития эмпатии (42,1 % среди студентов будущих адвокатов), (21,6 % среди стажистов адвокатуры и 18,9 % среди профессионалов). Высокий уровень эмпатии демонстрируют 38,2 % стажисты, 36,1 % профессионалы и 27,8 % студенты.

Наибольшее количество низких показателей среди исследуемых имеют студенты – будущие адвокаты (27,7 %), стажисты адвокаты (21,4 %) по шкале «Интуитивный канал эмпатии», их можно охарактеризовать как лиц, имеющих низкий уровень способности предсказывать поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании.

Студенты имеют низкий показатель (28,3 %): по шкале «Рациональный канал эмпатии», что указывает на спонтанный интерес к другому и привлекают внимание партнеров по интересам; стажисты имеют показатель (12,2 %): по шкале «Эмоциональный канал эмпатии», студенты показывают недостаточную эмоциональную отзывчивость (26,1), неспособность понять внутренний мир других и прогнозировать их поведение.

Эмоционально-волевая регуляция включается в деятельность на любом из этапов ее осуществления: инициации деятельности, выбора средств и способов ее выполнения, следования по намеченному плану или отклонения от него, контроля исполнения. Для того чтобы понять, насколько развиты эти качества у студентов и профессионалов, мы использовали методику «Оценка эмоционально – волевых качеств» В.В. Бойко. В ходе исследования выяснилось, что студенты 5 курса не умеют сдерживать некоторые довольно сильные свои желания, сознательно подчинять их другим более значимым целям. Ряд студентов не может устоять перед желаниями, возникающие из-за слабой силы воли и отсутствия этических ценностей, то есть им не хватает выдержки, самообладания.

Низкий показатель волевых качеств у студентов 5 курса можно объяснить редкими проявлениями

настойчивости и упорства в достижении цели; слабым стремлением совершенствовать свои профессиональные знания.

У профессионалов можно наблюдать наличие таких качеств, как целеустремленность, принципиальность, решительность. Они настойчивы в достижении поставленной цели, чувствуют себя увереннее, умеют сдерживать свои негативные эмоции.

Проведенное исследование эмоционально – волевых компонентов будущих адвокатов и профессионалов доказало, что они активизируют деятельность специалиста их профессиональное становление и являются ведущими компонентами психологической регуляции личности адвоката в профессиональной деятельности. В ходе развития личности адвоката необходимо формировать у него любовь к профессии, акцентировать внимание на ее привлекательности, вызывать положительные эмоции, шире привлекать к реализации профессиональных намерений.

Проблема изучения регуляции эмоционально - волевых процессов адвокатов еще носит описательный характер и является недостаточно изученной. В дальнейших исследованиях следует обратить внимание на связи эмоционально - волевых функций с профессионально значимыми личностными качествами адвоката.

#### **Выводы**

1. Развитие эмоционально - волевой сферы личности специалиста представляет важнейший аспект гармонично развитой личности и является одной из главных проблем формирования личности адвоката. Развитие волевых процессов адвоката предполагает решение ряда проблем становления нравственных основ его деятельности: развитие профессиональных мотивов, обеспечение готовности к преодолению трудностей, тренировки волевого усилия, выработки конструктивных способов поведения в сложных юридических ситуациях.

2. Эмоционально-волевой компонент регулирует практическую реализацию феноменов развития личности адвоката. Ряд студентов пятого курса через слабую силу воли и отсутствие этических ценностей не могут устоять перед желаниями, которые возникают. Стажистам адвокатуры характерны отрицательные эмоции, связанные с трудностями совершенствовать свои профессиональные знания и умения. У профессионалов можно наблюдать наличие таких положительных качеств, как целеустремленность, принципиальность, решительность.

3. Механизм эмоционально - волевой регуляции личности адвоката включает комплекс моральных качеств и мотивов социального и делового содержания: мотивы достижения успеха, самооценка, а также ряд структурно - организованных психодинамических свойств личности адвоката, среди которых доминируют тревожность, свойства нервной системы, генетически обусловленные особенности эмоциональной сферы. Этими характеристиками определяется специфика деятельности адвоката: целеполагание, уверенность в успехе, уровень мобилизации волевых усилий и эмоциональная устойчивость.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Баранов Д.П. Приобретение статуса адвоката // Адвокатская деятельность и адвокатура в России. Введение в специальность. Часть I: учебник / под ред. И.Л. Трунова. М.: Эксмо. 2006. – 226 с.  
*Baranov DP Acquisition disbarment // Advocacy and advocacy in Russia. Introduction to the profession. Part I: the textbook / ed. IL Trunov. M.: Eksmo. 2006. - 226.*
2. Барщевский М.Ю. Адвокатская этика. М. 2001. – 248 с.  
*Barshchevskii M. Legal ethics. Moscow, 2001. - 248.*
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. // М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 288 с.  
*Vilyunas V.K. Psychological mechanisms of human motivation / V.K. Vilyunas. // M.: Publishing house of Moscow University, 1990–, 288.*
4. Виноградов М.В. Психология в профессиональной деятельности адвоката // Адвокатская деятельность и адвокатура в России. Часть II. Особенная часть, специализация: учебник / под ред. И.Л. Трунова. М.: Эксмо. 2007. – 218 с.  
*Vinogradov M.V. Psychology in the professional activity of the lawyer // Advocacy and advocacy in Russia. Part II. The special part of specialization: the textbook / ed. IL Trunov. M.: Eksmo. 2007. - 218.*
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры : избранные психологические труды / Л.С. Выготский. – Воронеж : Модэк; Москва : Институт практической психологии, 1996. – 512 с.  
*Vygotsky L.S. Developmental psychology as a cultural phenomenon: Selected Psychological Works / LS Vygotsky. - Voronezh MODEK; Moscow: Institute of Applied Psychology, 1996. - 512.*
6. Власов А.А. Понятие, задачи и значения адвокатской деятельности и адвокатуры // Адвокатская деятельность и адвокатура в России. Введение в специальность. Часть I: учебник / под ред. И.Л. Трунова. М.: Эксмо. 2006. – 231 с.  
*Vlasov A.A. Concept, objectives and values of advocacy and legal profession // Advocacy and advocacy in Russia. Introduction to the profession. Part I: the textbook / ed. I.L. Trunov. M.: Eksmo. 2006. - 231 p.*
7. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. / В.А. Иванников. // – М., 1991.  
*Ivannikov V.A. Psychological mechanisms of voluntary regulation. / V.A. Ivannikov. // - M., 1991.*
8. Левитов Н.Д. Психология характера. / Н.Д. Левитов. // Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.  
*Levites N.D. Psychology character. / N.D. Levites. // Ed. 3rd. - M.: Education, 1969. - 424.*
9. Леонтьева Л.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Л.А. Леонтьева. // – М.: Смысл, 1999. – 488 с.  
*Leontief L.A. Psychology sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality / L.A. Leontiev. // - M: Sense, 1999. - 488 p.*
10. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.  
*Leontiev A.N. Psychology of the image // Vestnik MGU. Ser. 14. Psychology. - 1979. - № 2.-S. 3-13.*
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. // – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.  
*Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and World / SL Rubinstein. // - St. Petersburg.: Peter, 2003. - 512.*
12. Тимченко А.В. Проблема психологической готовности военного специалиста к экстремному действию в состоянии эмоционального стресса: дис . канд. психол. наук. / А.В. Тимченко. – ХУВД МВД Украины, 1995.-141с.  
*Timchenko A.V. The problem of psychological readiness of military specialist for emergency action under emotional stress: dis. Candidate. psychol. Sciences. / A.V. Timchenko. - Ministry of Internal Affairs of Ukraine HUVU, 1995.-141c.*

**Ponomarenko V.V. Regulation of lawyer's emotional and volitional state**

**Abstract.** The article considers the psychological features of the regulation of emotional and volitional state of future lawyers and professionals. The most important thing in the development of future lawyer's personality should be rationally constructed system of moral, labor and intellectual improvement, which must form future lawyer's active life-asserting mentality and help him to transform the culture of legal behavior into inalienable property of the individual. The first role in solving this social - psychological complex problem belongs to the regulation of lawyer's emotional sphere which form in his personality the responsibility for maintenance of the norms of juridical activity.

**Keywords:** *psychological qualities of the lawyer's personality, emotions, will, self-organization, self-control, regulation of emotional and volitional state*

Сошина Ю.М.

## Проблема дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості

Сошина Юлія Миколаївна, аспірант кафедри практичної психології  
Запорізького національного університету,  
асистент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту  
ДВНЗ Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна

**Анотація.** В статті подано аналіз ціннісно-сміслової сфери та її компонентів. Визначено, що різні точки зору на сутність досліджуваної сфери спричиняють труднощі у обранні конкретного методологічного підходу дослідження, виборі психодіагностичних методик задля її вивчення. Розглянуто погляди радянських та сучасних російських вчених. Розкрито поняття О.М. Леонтьєва “смісловітвірний мотив” як мотив, що спонукає до діяльності та надає їй особистісний смисл. Визначено характеристики особистості, що визначають основну життєву спрямованість (Б.Г. Ананьєв), а саме статус та соціальні функції (ролі, мотивація поведінки та ціннісні орієнтації, структура й динаміка відносин тощо). Проаналізовано диспозиційну концепцію особистості В.О. Ядова в якій системоутворюючою ознакою особистісної структури визначається розмаїття відносин індивіда до умов його діяльності. Зазначено рівні диспозиційних утворень: елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки, домінуюча спрямованість інтересів особистості в певні сфери соціальної активності, система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей. Розглянуто погляди Л.І. Божович на внутрішню позицію особистості або спрямованість, яку вона визначає як провідні, або домінуючі, мотиви, що підкоряють всі інші. Подано результати аналізу дослідників ціннісно-сміслової сфери (М.С. Яницького та А.В. Сірого), які відносять до її компонентів ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів та зазначають, що ціннісно-сміслова сфера як об’єкт психологічного дослідження має включати вивчення особливостей мотиваційно-потребової сфери, структур самосвідомості, соціально-психологічних умов її формування. Наведено структуру ціннісно-сміслової сфери Шапинкової І.П., яка спираючись на дослідження науковців радянського періоду та російських вчених із зазначеної проблематики сформулировала власну та визначила: цінності-знання, цінності-мотиви, цінності-цілі та цінності-смисли.

**Ключові слова:** ціннісно-сміслова сфера, особистісний смисл, ціннісні орієнтації, диспозиція, основна життєва спрямованість, смисловітвірний мотив, спрямованість

Ціннісно-сміслова проблематика знайшла своє відображення у роботах дослідників різних галузей знання: психології, соціології, філософії, педагогіки, тощо. Істотний дослідницький інтерес зумовив існування значної кількості тлумачень її структури, що безперечно впливає на дослідження ціннісно-сміслової сфери. Зазначена сфера є смисловим регулятором поведінки та діяльності людини, формується в ході соціалізації та зазнає впливу наступних соціальних чинників як стратифікаційні процеси у суспільстві, культурні, сімейні традиції, етнічні, національні особливості, тощо [4].

Існування різних поглядів на сутність ціннісно-сміслової сфери та її компонентів спричиняє труднощі як у обранні конкретного методологічного підходу, так і виборі психодіагностичного інструментарію її вивчення.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичного аналізу основних проблем дослідження ціннісно-сміслової сфери особистості.

Розглянемо компоненти, що є складовими ціннісно-сміслової сфери особистості. Зазначимо, що в психологічних дослідженнях автори використовують різні поняття, подібні за змістом із “цінностями”, “сміслом”, а саме: смисловітвірний мотив (О. Леонтьєв), основна життєва спрямованість (Б. Ананьєв), диспозиція (В. Ядов), внутрішня позиція особистості або спрямованість (Л. Божович), смисл (Д. Леонтьєв) та ін.

Так, Д.О. Леонтьєв стверджує, що зміст ціннісно-сміслової сфери є визначальним чинником у виборі центральної позиції особистості, впливає на спрямованість та складові соціальної активності, є важелем в підході до оточуючого світу та самого себе, надає смисл та спрямованість діяльності людини, визначає її поведінку та вчинки [5].

О.М. Леонтьєв реально діючі мотиви поділяє на мотиви-стимули та смисловітвірні (мотиви, що спонукають діяльність та разом з цим надають їй особистісний смисл). Співвідношення мотивів є важливим ієрархічним підпорядкуванням. Смисловітвірні мотиви “завжди займають більш високе ієрархічне місце, навіть якщо вони не володіють прямою ефективністю. Будучи провідними в житті особистості, для самого суб’єкта вони можуть залишатися “за завісою” - і з боку свідомості, і боку своєї безпосередньої ефективності” [5, с. 204].

Б.Г. Ананьєв вказує: “Статус та соціальні функції – ролі, мотивація поведінки та ціннісні орієнтації, структура й динаміка відносин – все це характеристики особистості, що визначають її світогляд, основну життєву спрямованість, громадську поведінку, основні тенденції розвитку” [1, с. 261].

В диспозиційній концепції особистості, розробленій В.О. Ядовим в якості системоутворюючої ознаки особистісної структури визначається розмаїття відносин індивіда до умов його діяльності, при цьому відносини розглядаються у вигляді певної системи або цілісності. Диспозиції особистості являють собою продукт “зіткнення” потреб і ситуацій (умов), в яких відповідні потреби можуть бути задоволені. Так як диспозиції закріплюються (фіксуються) в особистісній структурі в результаті онтогенезу, їх також можна розглянути у вигляді ієрархії.

В.О. Ядов вказує на наявність чотирьох рівнів диспозиційних утворень:

– Перший, нижчий її рівень утворюють елементарні фіксовані установки (формується на основі потреб фізичного існування та в найпростіших ситуаціях);

– Другий рівень диспозиційної структури – соціальні фіксовані установки, які мають складну структуру, що містить емоційний (або оцінний), когнітивний

(розумовий) та поведінковий (поведінкова готовність) аспекти;

– Третій диспозиційний рівень – загальна (домінуюча) спрямованість інтересів особистості в певні сфери соціальної активності;

– Вищий рівень диспозиційної ієрархії утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей [6, с. 35-36].

В більш пізніх роботах В.О. Ядов, ґрунтуючись на експериментальних дослідженнях, дійшов висновку про наявність трьох рівнів диспозиційної ієрархії: рівня фіксованої установки, соціальної установки та ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності. Спрямованість інтересів особистості в ту чи іншу сферу життєдіяльності не виділяється їм в особливий рівень, проте являє собою “вісь”, що організовує ієрархію цінностей у специфічно індивідуалізовану структуру.

Цікаві для нашого дослідження деякі аспекти розуміння спрямованості особистості І.І. Божович – як провідних, або домінуючих мотивів, що підкоряють всі інші. “Структура мотиваційної сфери людини складна і багатогранна. З цієї точки зору можна говорити про домінуючі мотиви, що створюють спрямованість особистості в різних сферах її життя та діяльності. Так, наприклад, можна говорити про переважаючі інтереси людини в галузі науки, мистецтва, професії або в області взаємин з оточуючими людьми” [3, с. 333].

Дослідники ціннісно-смыслової сфери (М.С. Яницький та А.В. Сірий) відносять до її компонентів ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів [8]. Автори визначають ціннісні орієнтації як найважливіший компонент структури особистості. Нарівні з іншими соціально-психологічними утвореннями вони виконують функції регуляторів поведінки та проявляються у всіх сферах діяльності людини. Особистісний смисл визначають як “індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як “значення-для-мене” засвоєних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, вміння, дії та вчинки, чинені людьми, соціальні норми, ролі, цінності та ідеали” [8, с. 17].

Дослідники наголошують, що ціннісно-смыслова сфера, як об'єкт психологічного дослідження, не може бути обмежена системою цінностей і особистих смислів у вузькому їх розумінні та має включати вивчення особливостей мотиваційно-потребової сфери, структур самосвідомості, соціально-психологічних умов її формування. Та пропонують розділити методики дослідження на наступні блоки:

1. Методики діагностики домінуючих ціннісних орієнтацій, особистісної спрямованості;

2. Методики, спрямовані на дослідження цілісної системи ціннісних орієнтацій особистості (тести М. Рокіча, Ш. Шварца);

3. Проективні методи вивчення ціннісно-смыслової сфери особистості (методики Х. Кантрила, Г. Олпорта та Дж. Гілеспі);

4. Методики вивчення рівня особистісного розвитку, що дозволяють судити про сформованість ціннісно-смыслової сфери (САТ, РСК) ;

5. Методики дослідження життєвих цілей, рівня усвідомленості життя та сенсожиттєвих орієнтацій (РІЛ, СЖО).

Група психологів-дослідників (Н.Ю. Самікіна, М.Є. Серебрякова) вважає, що особистісні цінності, нарівні з системою особистісних смислів, є основними компонентами ціннісно-смыслової сфери [7]. Для дослідження цінностей пропонують використовувати самоаналіз (випробовуваному пропонують скласти список життєвих цінностей і охарактеризувати кожну з них за допомогою п'яти понять, що описують стан, найбільш характерний для переживання цих цінностей). Задля виявлення особливостей ціннісно-смыслової структури дослідники рекомендують використовувати метод семантичного диференціалу.

Спираючись на дослідження науковців радянського періоду та російських вчених із зазначеної проблематики, психолог-дослідник Шапінкова І.П. сформувала власну структуру ціннісно-смыслової сфери:

– цінності-знання (“знані” цінності, тобто такі, що відображені в свідомості індивіда у вигляді уявлень, знань про зміст різних цінностей, проте вони не визначають особливості життєдіяльності людини),

– цінності-мотиви (за умови їх усвідомленості, стають спонукальними до активності та складають основу ціннісних орієнтацій особистості),

– цінності-цілі (забезпечують можливість діяти задля досягнення мети, долаючи внутрішні перешкоди),

– цінності-смисли (“смысложиттєві орієнтації” особистості в єдності життєвих цілей, емоційної насиченості життям та задоволеністю самореалізацією) [2].

Автор пропонує використовувати власну методику для діагностики ціннісно-смыслової сфери. Опитувальник складає 12 блоків цінностей, які виявлені в результаті контент-аналізу пілотажних досліджень, а саме: активне діяльне життя, здоров'я, цікава робота, пізнання, творчість та ін. Кожен з блоків має ряд висловлювань, що характеризує зазначену цінність як: цінність-знання, цінність-мотив, цінність-мету та цінність-смисл.

Наведений аналіз дозволяє виокремити кілька загальних проблем дослідження ціннісно-смыслової сфери особистості. По-перше, методологічна невизначеність компонентів розширює спектр пошуку методів її вивчення. По-друге, це ускладнює узагальнення знань та даних результатів емпіричних досліджень. По-третє, жодна із наведених методик не дозволяє вичерпно виявити особливості зазначеної сфери.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.  
*Anan'yev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Human as an object of cognition]. – SPb.: Piter, 2001. – 288 s.*

2. Блинецова О.И., Шапенкова И.П. Ценностно-смысловая сфера личности студентов как цель воспитания // Вестник НГТУ. 2009. №3. С.68-75.  
*Bliznetsova O.I., Shapenkova I.P. Tsennostno – smyslovaya sfera lichnosti studentov kak tsel' vospitaniya [Value-semantic sphere*

of personality of students as the goal of education] // Vestnik NGGU. 2009 goda. № 3. S.68-75.

3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: “Просвещение”, 1968, 464 с.

Bozhovich L.I. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. – М.: “Prosveshcheniye”, 1968. 464 s.

4. Карпушина Л.В. Аксиологическая направленность и смысложизненные ориентации современной молодежи // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск “Психология”. 2006. № 2 (5). С. 66-75.

Karpushina L.V. Aksiologicheskaya napravlennost' i smysl-zhiznennyye oriyentatsii sovremennoy molodezhi [Axiological directionality and life-sense orientations of modern youth] // Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Vypusk "Psikhologiya". 2006. № 2 (5). S. 66-75.

5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.  
Leont'yev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti [Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality]. – М.: Smysl, 2003. – 487 s.

6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and predicting social behavior of personality: dispositional conception]. – М.: TSSPiM 2013. – 376 s.

7. Самыкина, Н.Ю., Серебрякова, М.Е. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации. – Самара: “Универс групп”, 2007. – 148 с.

Samykina, N.YU., Serebryakova, M.Ye. Dinamika tsemnostno-smyslovy sferi lichnosti v protsesse narkotizatsii [Dynamics of value-semantic sphere of personality in the process of narcotization]. – Samara: “Univers grupp”, 2007. – 148 s.

8. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

Seryu A.V., Yanitskiy M.S. Tsemnostno-smyslovaya sfera lichnosti [Value-semantic sphere of personality]. – Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet, 1999. – 92 s.

### Soshina Ju.N. The problem of research valued-semantic sphere of personality

**Abstract.** The article presents an analysis of valued-semantic sphere and its components. Different points of view on the researching sphere causes difficulties in selecting methodological approach to research and choice of psychodiagnostic methods for its studying are determined. The views of Soviet and modern Russian scientists are considered. The concept of A.N. Leontiev "sense-formation motive" which inducement to activity and gives personality sense are being revealed. The characteristics of personality, determining basic life orientation (B.G. Ananiev) – status and social functions (roles, motivation behavior and value orientations, structure and dynamics of relationship) are defined. Dispositional concept of personality (V.A. Yadov) indication of personality structure determined by the great variety of individual's relationship to conditions of activity are analyzed. Observed levels of dispositional formations: basic fixed settings, social fixed settings, the dominant orientation the individual's interests in certain spheres of social activity, system of value orientations on intent of life activity and way to theirs achievement. The views of L.I. Bozhovich of internal position of personality or orientation, which she defines as a leading or dominant motives which subordinate all the rest are considered. The results of analysis researchers valued-semantic sphere (M.S. Yanitskiy and A.V.Seryu), which relate to its components value orientation and system of personality sense. The valued-semantic sphere as an object of psychological research should include a studying of motivational-needs sphere, structures of self-conscience identity, social-psychological conditions of its formation. Shows the structure of the valued-semantic sphere of Shapinkovova I.P., which is based on the research scientists of the Soviet period and Russian scientists and formed its own structure: value-knowledge, value-motives, value-goals and value-sense.

**Keywords:** valued-semantic sphere, personality sense, value orientations, disposition, basic life orientation, sense-formation motive, orientation

### Сошина Ю.Н. Проблема исследования ценностно-смысловой сферы личности

**Аннотация.** В статье представлен анализ ценностно-смысловой сферы и ее компонентов. Определено, что различные точки зрения на сущность исследуемой сферы вызывает трудности как в выборе конкретного методологического подхода исследования, так и выборе психодиагностических методик для ее изучения. Рассмотрены взгляды советских и современных российских ученых. Раскрыто понятие А.Н. Леонтьева “смыслообразующий мотив” – мотив, побуждающий к деятельности и наделяющий ее личностным смыслом. Определены характеристики личности, определяющие основную жизненную направленность (Б.Г. Ананьев), а именно статус и социальные функции (роли, мотивация поведения и ценностные ориентации, структура и динамика отношений). Проанализирована диспозиционная концепцию личности В.А. Ядова в которой системообразующим признаком личностной структуры определяется многообразие отношений индивида к условиям его деятельности. Отмечено уровни диспозиционных образований: элементарные фиксированные установки, социальные фиксированные установки, доминирующая направленность интересов личности в определенных сферах социальной активности, система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей. Рассмотрены взгляды Л.И. Божович на внутреннюю позицию личности или направленность, которую она определяет как ведущие, или доминирующие мотивы, которые подчиняют все остальные. Представлены результаты анализа исследователей ценностно-смысловой сферы (М.С. Яницкого и А.В. Серого), которые относят к ее компонентам ценностные ориентации и систему личностных смыслов и отмечают, что ценностно-смысловая сфера как объект психологического исследования должна включать изучение особенностей мотивационно-потребностной сферы, структур самосознания, социально-психологических условий ее формирования. Приведена структура ценностно-смысловой сферы Шапунковой И.П., которая опираясь на исследования ученых советского периода и российских ученых по данной проблематике сформировала собственную и выделила: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели и ценности-смыслы.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера, личностный смысл, ценностные ориентации, диспозиция, основная жизненная направленность, смыслообразующий мотив, направленность



Магдисяк Л.І.

## Факторна структура психологічної готовності особистості до виходу на пенсію

Магдисяк Людмила Іванівна, аспірант 2 року навчання  
кафедра загальної та соціальної психології  
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі емпіричного дослідження структурно-функціональних особливостей структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію. У статті проаналізовано результати дослідження структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію вікової групи – періоду “пізньої зрілості” за допомогою методу факторного аналізу. Викладено основний зміст та інтерпретацію отриманих факторів. В основній частині роботи наведені результати дослідження, у якому взяли участь особи віком від 50 до 60 років. Результати аналізу змісту факторів дають можливість означити динаміку розвитку структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію. Розвиток відбувається через інтеграцію – об’єднання окремих частин у єдине ціле, набуваючи нової якості. Генералізація окремих частин призводить до появи п’яти факторів у період пізньої зрілості, які виявляють чітку спрямованість особистості на готовність до виходу на пенсію: поведінковий, міжособистісний, комунікативний, інтелектуальний, емоційно-вольовий. Наукова новизна роботи полягає в тому, що вперше на емпіричному рівні було досліджено взаємозв’язок між психологічною готовністю та особистісними проявами людини. Отримані результати можуть бути використані для створення програм та тренінгових занять.

**Ключові слова:** психологічна готовність, пізня зрілість, вихід на пенсію, зовнішня структура, компоненти психологічної готовності, факторний аналіз

**Вступ.** На сьогоднішній день у психології існує багато концепцій та підходів до тлумачення сутності, структури, принципів, змісту психологічної готовності особистості. Різноманітність бачень цього поняття пояснюється неоднаковістю базових методологічних засад в організації дослідниками пояснень, розуміння даного поняття. Передусім потрібно розглянути трактування самого поняття “готовність”. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це ще й показник діяльності суті особи, міра здібності. С. Ожегов дає визначення категорії готовності як “стан, при якому все зроблено, все готово, для чогонебудь” [2].

За В. Далем, термін “готовий” характеризує людину, яка повністю зібрана, пристосувалась до чогось; про таку, що може та бажає щось робити [2].

У психологічній літературі визначення поняття “психологічна готовність” згадується як “психологічна готовність до дії” і розуміється як стан ефективного виконання певних дій.

Л. Кандибович вважає, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності [3].

**Теоретичний аналіз науково-психологічної літератури** показав неоднозначне розуміння психологічної готовності: як певних здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), як ознаку установки (Д. Узнадзе), як стан психіки, який характеризується мобілізацією фізичних та психічних сил (М. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін та ін.), як прояв комплексу індивідуально-особистісних рис (К. Абульханова-Славська, Л. Віготський, К. Платонов, А. Пуні та ін.), як прагнення особистості здійснювати певні якісь дії (В. Даль, Д. Ушаков), як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, установки (С. Максименко) [1;3].

Ми розробили структурно концептуальну модель психологічної готовності особистості до виходу на пенсію в період пізньої зрілості, яка може бути операціоналізована на емпіричному рівні.

**Мета статті** – виклад та інтерпретація результатів емпіричного дослідження структурно-функціональ-

них особливостей психологічної готовності особистості до виходу на пенсію в період пізньої зрілості.

**Методи та методики.** У структурі психологічної готовності до виходу на пенсію особистості визначалися фактори за допомогою факторного аналізу.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Емпіричним дослідженням було охоплено 201 особа – періоду пізньої зрілості (жінки – 50-55 років) та (чоловіки – 55-60 років) соціономічних професій “людина-людина” із різних регіонів Волинської області з них: 84 педагоги (42%), викладачів ВНЗ – 22 (11%), викладачів коледжу 18 – (9%), вихователів – 8 (4%), медиків – 18 (9%), державних службовців – 28 (14%), приватних підприємців – 23 (11%). Серед досліджуваних 172 жінки (86%), 29 чоловіків (14 %). Організація емпіричного дослідження методом “поперечних зрізів”, як передбачалося, дасть змогу виявити певні закономірності динаміки зовнішньої структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію [4], [5].

З метою встановлення провідних чинників основних структурних компонентів, що визначають психологічну готовність осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію, було проведено факторний аналіз результатів дослідження.

Для мінімізації кількості кореляційних зв’язків та визначення найбільш значущих, які становлять основу психологічної готовності до виходу на пенсію, було використано процедуру факторного аналізу методом головних компонент комп’ютерної програми SPSS. В результаті було виділено п’ять факторів, достатня кількість яких підтверджується статистичною значимістю (Sig.) (табл. 1). Проаналізуємо докладніше виділені фактори.

Як видно з таблиці, факторна структура психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію представлена з п’яти факторів: поведінковим (копінг), міжособистісний, комунікативний, інтелектуальний, емоційно-вольовий. Перший фактор – поведінковий. Найбільше негативне навантаження у факторі мають змінні дезадаптивність (-0,973), емо-

ційний дискомфорт (-0,895), зовнішній контроль (-0,894), неприйняття себе (-0,851), покора (0,685), що відповідає особливостям розвитку та діяльності особам пізньої зрілості нашого суспільства. Адже дійсно, особистість, котра завершує професійну діяльність,

погано пристосовується до життя пенсіонера, малорухлива, виконує пасивні ролі, відчуває залежність від членів родини, не задоволена собою, не займається спортом та активними видами відпочинку, інколи цікавиться громадськими справами, часто хворіє.

Таблиця 1. Факторна структура психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію

Фактор: 1	Фактор: 2	Фактор: 3	Фактор: 4	Фактор: 5
Поведінковий	Міжособистісний	Комунікативний	Інтелектуальний	Емоційно-вольовий
Дезадаптивність (0,973)	Адаптивність (0,912)	Комунікативні особливості, особливості міжособистісних взаємовідносин (0,767)	Інтелектуальні особливості (0,809)	Емоційно-вольові особливості (0,811)
Емоційний дискомфорт (0,895)	Прийняття себе (0,788)	Домінування (інтегральний показник) (0,625)	“Q1” консерватизм (0,560)	“Q4” напруженість (0,611)
Зовнішній контроль (0,894)	Внутрішній контроль (0,727)	“Е” домінантність (0,599)	Інтелект (0,548)	“О” тривожність (0,580)
Неприйняття себе (0,851)	Прийняття інших (0,672)	Домінування (0,576)	“Г” емоційна чуттєвість (0,500)	“G” моральна нормативність (0,537)
Покора (0,685)	Емоційний комфорт (0,597)	“F” безпечність (0,494)	“М” практичність (0,471)	“Q3” самодисципліна (контроль бажань) (0,305)

Слід зазначити, що ці поведінкові особливості пояснюють той факт, що пенсіонери є неактивними, тому що їх життя залежить від матеріальної сторони життя, від розміру пенсії. Тому особистість пізньої зрілості не має можливостей далі розвиватись. Хоча деякі, завершуючи професійну діяльність, стають активними громадськими діячами. Для осіб пізньої зрілості виконання ролей – спосіб самовираження, демонстрації власної життєвої позиції, системи цінностей. Вони не будуть виконувати ролі, які не відповідають їхнім життєвим принципам чи поглядам.

Таким чином, змістовно узагальнюючи компоненти, що увійшли до першого фактору, ми інтерпретуємо його як конативний фактор.

Другий фактор – міжособистісний – представлений адаптивністю (0,912), прийняттям себе (0,788), внутрішнім контролем (0,727), прийняттям інших (0,672), емоційним комфортом (0,597). Мотиваційна структура особистості відповідає таким особливостям: оцінка власної особистості (своєї незалежності й можливості будувати життя відповідно до особистих поглядів) і контроль власного життя. Отже, для людей характерно тримати під контролем усі аспекти прояву власного “Я” та процесу життєдіяльності загалом; прагнення зробити щось нове, унікальне; прагнення отримувати матеріальну віддачу від витрачених зусиль.

До третього фактора – комунікативний – увійшли: комунікативні особливості, особливості міжособистісних взаємовідносин (0,767), домінування (інтегральний показник) (0,625), “Е” домінантність (0,599), домінування (0,576), “F” безпечність (0,494). Важливою особливістю даного фактору осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію є взаємодія з навколишнім середовищем; надання переваги спілкуванню з родичами, друзями; прагнення присвячувати день власним інтересам; переважно виконання родинних обов’язків; розгляд своєї ролі в сім’ї; спілкування з онуками та їх виховання; бажання брати участь в обговоренні питань із друзями і членами родини; прагнення приносити користь суспільству і людству; захоплювати

свою улюбленою діяльністю (хобі) інших; зосередження на громадських справах; відчувати власну відповідальність за інших.

Показник комунікативних особливостей (0,767) увійшов до фактора, але в ньому він виступає більше як показник ініціативності й активності особистості. У третьому факторі показник комунікативних здібностей – це спосіб обміну інформацією, передачі власного досвіду, цінностей та установок, засіб, що дає можливість прояснити власну життєву позицію. У цьому випадку комунікацію розглядають як спосіб самовираження особистості.

Показник методики Кеттела домінантності увійшов із факторним навантаженням (0,599). Людям, у яких виражений цей фактор, притаманні або вони хочуть мати якості домінантної, керівної особистості, а саме: незалежність, сміливість, норавливість, серйозність. Водночас їм також властиві такі риси, як самовпевненість, хвалькуватість, конфліктність, безцеремонність. Майже завжди люди з вираженим фактором “Е” проявляють домінантність чи потяг до домінантності, лідерства через спілкування з іншими людьми.

Для людей із домінуванням характерна ініціативна позиція в житті, прагнення керувати власним життям. Показники охоплюють такі сторони життєдіяльності особистості, як наявність у людини цілей на майбутнє, відчуття емоційної насиченості й зацікавленості в сьогоденні, оцінку минулого (його продуктивності та наповненості сенсом).

Показник безпечності (фактор “F”) також увійшов до третього фактору з навантаженням (0,494). Цей показник можна проінтерпретувати як міру емоційності людини та її поріг емоційної чуттєвості. Люди цієї категорії здебільшого характеризуються обережністю, виваженістю, розсудливістю. Песимістичні у сприйнятті навколишнього світу. Турбуються про майбутнє, очікують невдачі, сумні та в’ялі.

Розглядаючи змінні, які увійшли до другого та третього факторів можна визначити його як мотиваційний, адже він включає оцінку власної особистості,

міжособистісні взаємовідносини, цінності, інтереси, стійкі установки, зростання вагомості пізнавальних мотивів.

До четвертого фактора – інтелектуальний – увійшли показники: інтелектуальні особливості (0,809), “Q1” консерватизм (0,560), інтелект (0,548), “I” емоційна чуттєвість (0,500), “M” практичність (0,471).

Цікавим є той факт, що до цього фактора увійшов показник інтелектуальності – інтелектуальні особливості (0,809), інтелект (0,548). Показник Кеттела “високий інтелект” відповідає людям із високими розумовими здібностями, які схильні доводити справу до кінця та навпаки, з низьким рівнем - не завершувати справу.

Показник “Q1” консерватизм (0,560) вказує на стійкість до традиційних труднощів. Особистість з сумнівом відноситься до нових ідей, схильна до моралізації та повчань, не сприймає переміни і не цікавиться аналітичними та інтелектуальними думками.

Інший показник багатофакторного дослідження особистості Кеттела, який увійшов до четвертого фактору з позитивним факторним навантаженням (0,500) – це запрограмована емоційна чуттєвість (фактор “I”). Емоційна чуттєвість притаманна м’яким, ніжним людям, що потребують від інших допомоги та співчуття. Це нетерплячі, м’які до себе та до інших люди, що звикли діяти інтуїтивно. Завдяки розвинутій інтуїції вони відчують, як краще себе продемонструвати, які сторони їх особистості будуть привабливішими в різних ситуаціях, і тому досягають потрібного їм результату. Схильні до емпатії, співчуття, співпереживання і розуміння інших людей.

Четвертий показник методики Кеттела, що увійшов до четвертого фактору – це практичність, фактор “M” (0,471). Він характеризує особистість як добросовісну, надійну, спокійну, здатну серйозно підходити до вирішення складних життєвих ситуацій, зайняту влаштуванням власних справ і розв’язанням практичних питань. Особистість орієнтується на зовнішню реальність і дотримується загальноприйнятих нормам.

Усе зазначене дає змогу визначити четвертий фактор як когнітивний.

П’ятий фактор – емоційно-вольовий – увійшли показники: емоційно-вольові особливості (0,811), “Q4” напруженість (0,611), “O” тривожність (0,580), “G” моральна нормативність (0,537), “Q3” самодисципліна (контроль бажань) (0,305).

Особистість, якій притаманні високі показники емоційно-вольових особливостей, виявляє здатність до керування власними емоціями та настроєм, уміє знаходити адекватне пояснення та реалістичне вираження власним емоціям. Особистість, яка у своєму профілі особистості має фактор “емоційно-вольових особливостей”, краще підготовлена до успішного виконання поставлених перед нею завдань, вона більш спокійна та впевнена у своїх вчинках, ніж інші. Також вона має реалістичне ставлення до життя, стійкі в часі інтереси, уміє “тримати себе в руках”, їй не притаманно впадати в паніку через невдачі.

Другий показник, який увійшов до п’ятого фактору з факторним навантаженням (0,611) – напруженість (фактор “Q4”). Цей показник демонструє здатність до

вираження збудження та напруги. Люди цієї категорії неспокійні, непосидючі, у поведінці помітна нервова напруга.

Показник “O” тривожність становить (0,580) і характеризує особистість з властивою їй тривожністю, депресивністю, вразливістю.

Четвертий показник методики Кеттела, який також увійшов до п’ятого фактору – це показник моральної нормативності (фактор “G”). Його факторна вага становить 0,537. Моральна нормативність – це фактор, пов’язаний із регулюванням особистістю власної поведінки відносно моральних цінностей. У певному сенсі, це контроль над проявом власної особистості. Людей цієї категорії характеризують як зібраних, дисциплінованих, стійких, відповідальних та уважних до тих, хто їх оточує.

Фактор “Q3” – самодисципліна (контроль бажань) – увійшов до п’ятого фактору з факторною вагою 0,305. Цим людям властивий високий самоконтроль емоцій та власної поведінки. Вони усвідомлюють вимоги, які висуває соціальне оточення, і формують власну поведінку відповідно до означених соціальних вимог та норм моралі. У них сформоване уявлення щодо власного ідеалу та щодо того, де і як вони можуть реалізувати власні можливості. Орієнтуючись на цей образ “ідеального Я”, вони керують власною поведінкою для того, щоб переконати інших, що вони насправді вже такі. Даний фактор визначає рівень внутрішнього контролю поведінки.

Змістовно узагальнюючи показники, що увійшли до п’ятого фактору, ми інтерпретуємо його як емоційно-вольовий.

Отже, здійснивши аналіз емпіричних досліджень, ми виокремили основні фактори, що дало змогу схематично зобразити основні чинники психологічної готовності до виходу на пенсію, які співпадають з концептуальною моделлю психологічної готовності осіб до виходу на пенсію в період пізньої зрілості.

Виокремлення психологічної готовності до виходу на пенсію на основі емпіричного дослідження необхідно для того, щоб усвідомлюючи особливості розвитку психологічної готовності в нормі, можливо виокремити і проаналізувати чинники, які негативно впливають на готовність в цілому.

Знання закономірностей розвитку психологічної готовності до виходу на пенсію та особливостей прояву кожного його компонента, необхідно також для правильної діагностики порушень та побудови корекційної роботи з особами пізньої зрілості.

Факторна структура психологічної готовності до виходу на пенсію указує на провідну роль емоційно-вольового компонента, когнітивного компоненту, мотиваційного компоненту та негативним розвитком конативного компоненту.

**Висновки.** Динаміка розвитку структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію полягає в інтеграції – через об’єднання окремих частин у єдине ціле. Виявлено п’ять факторів структури психологічної готовності особистості до виходу на пенсію в період пізньої зрілості: поведінковий, міжособистісний, комунікативний, інтелектуальний, емоційно-вольовий.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Белоусов В.В. Темперамент и деятельность: Учеб. Пособие / В.В. Белоусов. – Пятигорск, 1990. – 256 с.  
*Belousov V.V. Temperament i deyatelnost [Temperament and activities]: Ucheb. Posobie / V.V. Belousov. Pyatigorsk, 1990. – 256 s.*
2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – Москва, 1998.  
*Dal V. Tolkovy slovar zhivago velikorussskogo yazyka [DICTIONARY living Great-Yazikov] / V. Dal. – Moskva, 1998.*
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. / М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Из-во БГУ, 1976. – 175 с.  
*Dyachenko M.I., Kandybovitch L.A. Psychologitchesky problemy gotovnosti k deyatelnosti.[Psychological problems Preparedness] – Minsk: Is-vo BGU, 1976. – 175 s.*
4. Самыгин С.И. Возрастная психология для студентов / С.И. Самыгин, Т.Г.Никуленко, С.А.Сущенко.– Ростов н/Д: Феникс. 2010. – 220 с.  
*Samygin S.I. Vozrastnaya psichologiya dla studentov [Developmental psychology for students] / S.I. Samygin, T.G. Nikulenko, S.A. Suchchenko. – Rostov n/D; Phoenix. 2010. – 220 s.*
5. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер . – СПб.: Питер. 1999. – 608 с.  
*Hyell L. Teoriya lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye) [Theories of Personality (Key provisions, research and application)] / L. Hyell, D Sigler. – SPb.: Peter. 1999. – 608 s.*

**Magdisyuk L.I. The factor structure of psychological readiness of a person to retire**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of an empirical study of structural-functional peculiarities of the structure of psychological readiness of the individual to retirement. The article analyzes the results of the structure of psychological readiness of the individual to retirement age groups - period “late maturity” by using the method of factor analysis. Outline core content and interpretation of the obtained factors. In the main part of the work the results of the research, which was attended by people aged 50 to 60 years. The results of content analysis of the factors able to determine the dynamics of the development patterns of psychological readiness of the individual to retirement. Development occurs through integration - the integration of separate parts in a single whole, acquiring new qualities. Generalization of individual parts leads to the appearance of the five factors in the late period of maturity, which demonstrate clear orientation of the person on the willingness to retirement: behavioral, interpersonal, communication, intellectual, emotional. Scientific novelty of the work consists in that for the first time at the empirical level was investigated the relationship between psychological readiness and personal manifestations of man. The obtained results can be used to create programs and training sessions.

**Keywords:** *psychological readiness, late maturity, retirement, external structure, components of psychological readiness, factor analysis*

**Магдисюк Л.И. Факторная структура психологической готовности личности к выходу на пенсию**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме эмпирического исследования структурно-функциональных особенностей структуры психологической готовности личности к выходу на пенсию. В статье проанализированы результаты исследования структуры психологической готовности личности к выходу на пенсию возрастной группы - периода “поздней зрелости” с помощью метода факторного анализа. Изложены основное содержание и интерпретацию полученных факторов. В основной части работы приведены результаты исследования, в котором приняли участие лица в возрасте от 50 до 60 лет. Результаты анализа содержания факторов дают возможность определить динамику развития структуры психологической готовности личности к выходу на пенсию. Развитие происходит через интеграцию - объединение отдельных частей в единое целое, приобретая новые качества. Генерализация отдельных частей приводит к появлению пяти факторов в период поздней зрелости, которые обнаруживают четкую направленность личности на готовность к выходу на пенсию: поведенческий, межличностный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоционально-волевой. Научная новизна работы заключается в том, что впервые на эмпирическом уровне была исследована взаимосвязь между психологической готовностью и личностными проявлениями человека. Полученные результаты могут быть использованы для создания программ и тренинговых занятий.

**Ключевые слова:** *психологическая готовность, поздняя зрелость, выход на пенсию, внешняя структура, компоненты психологической готовности, факторный анализ*

Шевчук О. П.

## Особистісні предиктори трансформації травматичної пам'яті у посттравматичний стресовий розлад

Шевчук Ольга Петрівна, аспірант

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

**Анотація.** В статті розглядаються особливості переживання людиною психологічної травми. Перераховано фактори ризику розвитку ПТСР. Представлено і операціоналізовано конструкт травматичної пам'яті. Описано її негативний вплив на емоційно-особистісну сферу особистості в разі не проведення її вчасної реорганізації. Запропоновано прогностичні критерії розвитку ПТСР в якості специфічного набору особистісних рис особистості. Наведено перелік рис, які сприяють реорганізації травматичної пам'яті, внаслідок її включення до базових переконань особистості.

*Ключові слова:* травматична пам'ять, травматична ситуація, посттравматичний стресовий розлад, особистісні риси

**Вступ.** Український народ сьогодні переживає скрутні часи. Події, які відбуваються на її теренах, мають високий рівень стресогенності і емоційної напруги, що призводить до психологічної травматизації населення. Нікого не оминула теперішня ситуація: хтось ціною власного життя відстоює незалежність України, інші переживають за дітей, братів, друзів, а хтось і оплакує втрати. Величезна кількість людей стали мимовільними свідками та учасниками людських трагедій. Поряд із жертвами, які отримали фізичні ушкодження є і невидимі жертви, ті які внаслідок пережитої, побаченої, почутої ситуації, що виходить за рамки особистісного досвіду, отримали психологічну травму. Люди постають перед важко вирішуваним завданням, спроби впоратися з яким призводять до зміни усталеної картини світу, переоцінки себе в ньому. З цієї ситуації є два виходи – подолання травми, або ламання психіки і життя. Перед українськими психологами постає нелегке завдання мінімізувати факти переростання травматичної пам'яті у деструктивні психологічні феномени – посттравматичний стресовий розлад, депресії, неврози, різноманітні соматичні захворювання, алкоголізм та інше. Відтак вивчення особистісних факторів, а саме рис особистості, які сприяють, або ж навпаки заважають, адаптації людини до пережитого травматичного досвіду стає досить актуальним.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Психологічну травму людина отримує в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або високоемоційних, стресових впливів інших людей на її психіку [2]. У рамках когнітивної моделі, травматичні події – це потенційні руйнівники базових уявлень про світ і про себе. Це свого роду патологічна реакція на стрес – неадаптивна відповідь на знецінення базових уявлень, які формуються в ході онтогенезу і пов'язані із задоволенням потреби в безпеці та складають її Я-концепцію. Деструктивне подолання травми включає генералізацію страху, гніву, втечу, дисоціацію, постійне програвання пережитої ситуації [1]. Отже, психічна травма – це процес переживання емоційно-значущих подій негативного характеру, які в тій чи іншій мірі призводять до порушення нормального функціонування психіки людини.

Так, в результаті перенесення негативної, травматичної події у людини формується спогад про неї у вигляді травматичної пам'яті, яка має ряд відмінностей поряд з іншими її різновидами. У зв'язку з цим, у

нашому дослідженні ми розглядаємо поняття травматичної пам'яті з двох боків:

1. Травматична пам'ять, як негативне явище, що досі чинить деструктивний вплив на особистість у вигляді ПТСР, депресій, неврозів, і володіє такими характеристиками як фрагментарність (фрагменти травматичних спогадів є ізольованими, сенсорними, кінестетичними, емоційними), дезорганізованість, дисоціативність, насиченість емоціями, дисфункціональність когнітивних схем.

2. Травматична пам'ять, як вбудована, внаслідок примирення з перенесеною травматичною ситуацією і її наслідками, складова частина особистого досвіду. В даному випадку поняття розглядається як психічний процес в межах норми: травматична пам'ять – це психічний процес і результат відображення, збереження та відтворення реорганізованого травматичного досвіду, який складається зі спогадів про осмислені і інтелектуалізовано прожиті травматичні події.

Дослідженням факторів, які сприяють реорганізації травматичної пам'яті, а також і тих, які навпаки стимулюють її перетворення у деструктивні феномени, займався багато вчених. Одна з класифікацій передбачає поділ травматичних факторів на три групи: інтенсивність дії травматичної ситуації, особливості соціального оточення, особистісні якості. Зокрема на роль соціального оточення і особливостей травматичної події вказував Ю.В. Назаренко та співавтори, які виділяють такі значущі фактори виникнення психогенних порушень, як характеристика екстремальної ситуації (інтенсивність, раптовість, тривалість дії) і підтримка оточуючих [4].

А. Шалев і співавтори, розробили класифікацію на основі часового принципу: а) передтравматичні фактори (до них відносяться наявність психічних розладів в сім'ї, стать, генетичні та нейроендокринні фактори, особистісні риси, рання травматизація, низький рівень освіти); б) власне травматичні фактори (сила стресора, підготовленість до неочікуваних подій і реакції на них; в) посттравматичні фактори (наприклад, гострота симптоматики, наявність соціальної підтримки) [6].

В контексті нашого дослідження, нас цікавлять передтравматичні фактори, а саме особистісні риси. Важливо зазначити, що саме особистісні риси є тим критерієм, який дає змогу заздалегідь передбачити схильність до ПТСР, тому що інші два оцінюються уже після психологічної травматизації. Так, згідно з поглядами І.Г. Малкіної-Пих, до важливих чинників

ризик ПТСР відносяться такі особистісні особливості людини, як акцентуації характеру, соціопатичні розлади, низький рівень інтелектуального розвитку, а також наявність алкогольної або наркотичної залежності [3, с. 163].

**Мета** статті полягає в теоретичному та емпіричному вивченні особистісних, індивідуально-типологічних рис особистості, які можуть слугувати, в якості прогностичних критеріїв розвитку посттравматичного стресового розладу, а також тих, які сприяють його подоланню.

**Матеріали і методи.** В експериментальному дослідженні взяло участь 206 осіб, віком від 19 до 25 років, серед яких 70 чоловічої і 136 жіночої статі. Було використано наступні методики: Місісіпська шкала для оцінки посттравматичних стресових реакцій (Н.М. Кеан, Дж.М. Кеддел, К.Л. Тейлор) [5]; Персональний опитувальник Г.Ю. Айзенка (EPQ); Багатофакторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттелла (16 PF).

**Результати і їх обговорення.** Перший крок емпіричного дослідження полягав у оцінці рівня посттравматичного стресового розладу, який свідчить про наявність травматичної пам'яті. Згідно отриманого розподілу даних, 45,7% діагностованих не мають ознак переживання ПТСР. Це може бути ознакою того що: людина за допомогою своїх внутрішніх чи зовнішніх ресурсів зуміла впоратися з пережитою травмою, іншими словами, відбулася реорганізація травматичної пам'яті; вплив негативної події не мав достатньої сили чи особистісної значущості, щоб викликати ПТСР; діагностований володіє набором особистісних рис, які слугували, свого роду імунитетом, перешкоджаючи травматизації особистості. 43,8% мають схильність до переживання ПТСР. До даної групи відносяться діагностовані, що знаходяться в зоні ризику – рівень їхнього ПТСР може знизитись, або ж навпаки підняти завдяки ряду факторів, з яких одним з найважливіших є певні риси особистості. 10,5% мають високі показники, що говорить про їхнє емоційне неблагополуччя, саме ця група людей потребує інтенсивної роботи з їхньою травматичною пам'яттю.

Наступний крок полягав у оцінці індивідуально-типологічних рис особистості, за допомогою персонального опитувальника Г.Ю. Айзенка, який, при розробці методики, керувався трьома основними якостями вищої нервової діяльності: нейротизм-емоційна стабільність, психотизм, екстраверсія-інтроверсія. Відсоткове співвідношення рівнів вираження шкал представлено на рис. 1.

**Вступ.** Український народ сьогодні переживає скрутні часи. Події, які відбуваються на її теренах, мають високий рівень стресогенності і емоційної напруги, що призводить до психологічної травматизації населення. Нікого не оминула теперішня ситуація: хтось ціною власного життя відстоює незалежність України, інші переживають за дітей, братів, друзів, а хтось і оплакує втрати. Величезна кількість людей стали мимовільними свідками та учасниками людських трагедій. Поряд із жертвами, які отримали фізичні ушкодження є і невидимі жертви, ті які внаслідок пережитої, побаченої, почутої ситуації, що виходить за рамки особистісного досвіду, отримали

психологічну травму. Люди постають перед тяжко вирішуваним завданням, спроби впоратися з яким призводять до зміни усталеної картини світу, переоцінки себе в ньому. З цієї ситуації є два виходи – подолання травми, або ламання психіки і життя. Перед українськими психологами постає нелегке завдання мінімізувати факти переростання травматичної пам'яті у деструктивні психологічні феномени – посттравматичний стресовий розлад, депресії, неврози, різноманітні соматичні захворювання, алкоголізм та інше. Відтак вивчення особистісних факторів, а саме рис особистості, які сприяють, або ж навпаки заважають, адаптації людини до пережитого травматичного досвіду стає досить актуальним.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Психологічну травму людина отримує в результаті інтенсивного впливу несприятливих факторів середовища або високоемоційних, стресових впливів інших людей на її психіку [2]. У рамках когнітивної моделі, травматичні події – це потенційні руйнівники базових уявлень про світ і про себе. Це свого роду патологічна реакція на стрес – неадаптивна відповідь на знецінення базових уявлень, які формуються в ході онтогенезу і пов'язані із задоволенням потреби в безпеці та складають її Я-концепцію. Деструктивне подолання травми включає генералізацію страху, гніву, втечу, дисоціацію, постійне програвання пережитої ситуації [1]. Отже, психічна травма – це процес переживання емоційно-значущих подій негативного характеру, які в тій чи іншій мірі призводять до порушення нормального функціонування психіки людини.

Так, в результаті перенесення негативної, травматичної події у людини формується спогад про неї у вигляді травматичної пам'яті, яка має ряд відмінностей поряд з іншими її різновидами. У зв'язку з цим, у нашому дослідженні ми розглядаємо поняття травматичної пам'яті з двох боків:

1. Травматична пам'ять, як негативне явище, що досі чинить деструктивний вплив на особистість у вигляді ПТСР, депресій, неврозів, і володіє такими характеристиками як фрагментарність (фрагменти травматичних спогадів є ізольованими, сенсорними, кінестетичними, емоційними), дезорганізованість, дисоціативність, насиченість емоціями, дисфункціональність когнітивних схем.

2. Травматична пам'ять, як вбудована, внаслідок примирення з перенесеною травматичною ситуацією і її наслідками, складова частина особистого досвіду. В даному випадку поняття розглядається як психічний процес в межах норми: травматична пам'ять – це психічний процес і результат відображення, збереження та відтворення реорганізованого травматичного досвіду, який складається зі спогадів про осмислені і інтелектуалізовані прожиті травматичні події.

Дослідженням факторів, які сприяють реорганізації травматичної пам'яті, а також і тих, які навпаки стимулюють її перетворення у деструктивні феномени, займався багато вчених. Одна з класифікацій передбачає поділ травматичних факторів на три групи: інтенсивність дії травматичної ситуації, особливості соціального оточення, особистісні якості. Зокрема на роль соціального оточення і особливостей травматичної події вказував Ю.В. Назаренко та співавтори, які

виділяють такі значущі фактори виникнення психогенних порушень, як характеристика екстремальної ситуації (інтенсивність, раптовість, тривалість дії) і підтримка оточуючих [4].

А. Шалев і співавтори, розробили класифікацію на основі часового принципу: а) передтравматичні фактори (до них відносяться наявність психічних розладів в сім'ї, стать, генетичні та нейроендокринні фактори, особистісні риси, рання травматизація, низький рівень освіти); б) власне травматичні фактори (сила стресора, підготовленість до неочікуваних подій і реакції на них; в) посттравматичні фактори (наприклад, гострота симптоматики, наявність соціальної підтримки) [6].

В контексті нашого дослідження, нас цікавлять передтравматичні фактори, а саме особистісні риси. Важливо зазначити, що саме особистісні риси є тим критерієм, який дає змогу заздалегідь передбачити схильність до ПТСР, тому що інші два оцінюються уже після психологічної травматизації. Так, згідно з поглядами І.Г. Малкіної-Пих, до важливих чинників ризику ПТСР відносяться такі особистісні особливості людини, як акцентуації характеру, соціопатичні розлади, низький рівень інтелектуального розвитку, а також наявність алкогольної або наркотичної залежності [3, с. 163].

**Мета** статті полягає в теоретичному та емпіричному вивченні особистісних, індивідуально-типологічних рис особистості, які можуть слугувати, в якості прогностичних критеріїв розвитку посттравматичного стресового розладу, а також тих, які сприяють його подоланню.

**Матеріали і методи.** В експериментальному дослідженні взяло участь 206 осіб, віком від 19 до 25 років, серед яких 70 чоловічої і 136 жіночої статі. Було використано наступні методики: Місісіпська шкала

для оцінки посттравматичних стресових реакцій (Н.М. Кean, Дж.М. Кеддел, К.Л. Тейлор) [5]; Персональний опитувальник Г.Ю. Айзенка (EPQ); Багатофакторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттella (16 PF).

**Результати і їх обговорення.** Перший крок емпіричного дослідження полягав у оцінці рівня посттравматичного стресового розладу, який свідчить про наявність травматичної пам'яті. Згідно отриманого розподілу даних, 45,7% діагностованих не мають ознак переживання ПТСР. Це може бути ознакою того що: людина за допомогою своїх внутрішніх чи зовнішніх ресурсів зуміла впоратись з пережитою травмою, іншими словами, відбулася реорганізація травматичної пам'яті; вплив негативної події не мав достатньої сили чи особистісної значущості, щоб викликати ПТСР; діагностований володів набором особистісних рис, які слугували, свого роду імунітетом, перешкоджаючи травматизації особистості. 43,8% мають схильність до переживання ПТСР. До даної групи відносяться діагностовані, що знаходяться в зоні ризику – рівень їхнього ПТСР може знизитись, або ж навпаки піднятись завдяки ряду факторів, з яких одним з найважливіших є певні риси особистості. 10,5% мають високі показники, що говорить про їхнє емоційне неблагополуччя, саме ця група людей потребує інтенсивної роботи з їхньою травматичною пам'яттю.

Наступний крок полягав у оцінці індивідуально-типологічних рис особистості, за допомогою персонального опитувальника Г.Ю. Айзенка, який, при розробці методики, керувався трьома основними якостями вищої нервової діяльності: нейротизм-емоційна стабільність, психотизм, екстраверсія-інтроверсія. Відсоткове співвідношення рівнів вираження шкал представлено на рис. 1.

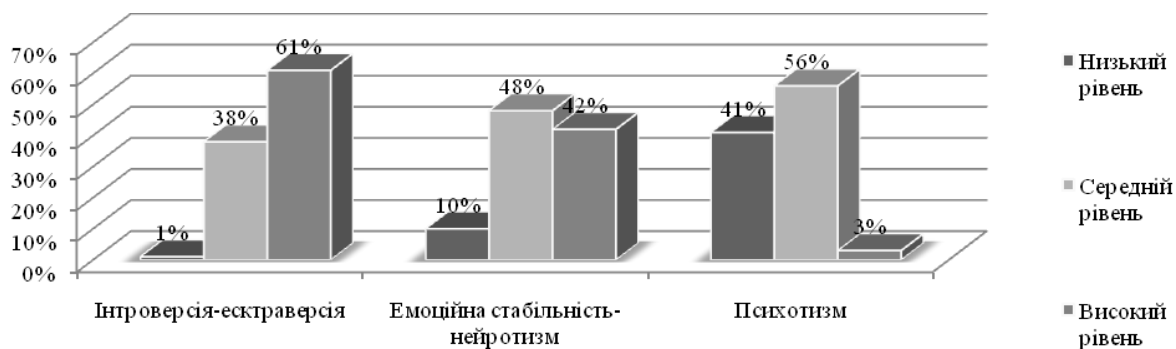


Рис. 1. Відсоткове співвідношення рівнів вираження шкал за персональним опитувальником Г. Ю. Айзенка

Отримані результати свідчать, що серед використованої вибірки найбільша кількість респондентів із екстравертованим типом нервової системи із середніми показниками по шкалі нейротизму і психотизму.

Завершальним етапом було використання багатофакторного особистісного опитувальника Р.Б. Кеттella. Згідно ключа методики, усі 16 факторів групуються у три блоки, окремим складником опитувальника є шкала самооцінки. Відсоткове співвідношення згідно набраних рівнів (низький, середній, високий) за кожним блоком представлено на рис. 2.

Результати відповідають кривій нормального розподілу, що свідчить про репрезентативність вибірки. Стосовно шкали самооцінки, то варто зазначити, що респондентів з її низьким рівнем дуже мала кількість ( $x=5\%$ ) порівняно з тим, що завищену самооцінку має 23% вибірки. Отримані дані за методикою Р.Б. Кеттella і Г.Ю. Айзенка піддавалися кореляційному аналізу з рівнем ПТСР визначеним за допомогою Місісіпської шкали. Результати стосовно того, як корелюють шкали опитувальника Г.Ю. Айзенка з рівнем ПТСР відображено в таблиці 1.

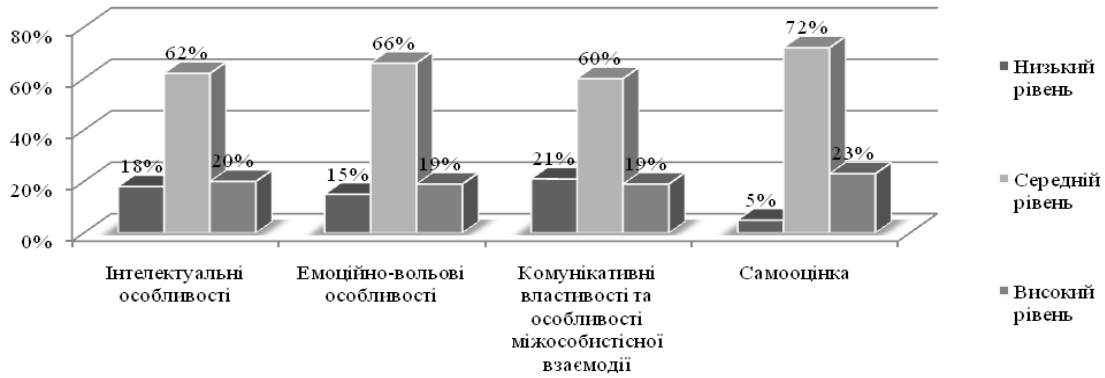


Рис. 2. Відсоткове співвідношення рівнів вираження блоків багатофакторного опитувальника Р.Б. Кеттела

Таблиця 1. Кореляційний зв'язок між рівнем ПТСР і шкалами особистісного опитувальника Г.Ю. Айзенка

Шкали методики	Коефіцієнт кореляції
Екстраверсія-інтроверсія	-0.21182
Емоційна стабільність-нейротизм	0.635507
Психотизм	0.379159

Виходячи із рівня значущості  $r < 0,138$ , коли ми говоримо про високий рівень ПТСР, то з великою імовірністю людина, яка ним володіє має високий рівень нейротизму ( $x=0,64$ ), що характеризується неадекватно сильними реакціями по відношенню до неадекватних стимулів (до прикладу травматичних ситуацій). Їй притаманні такі особливості як нервовість, нестійкість, схильність до швидкої зміни настроїв, депресивність, емоційність, імпульсивність, невпевненість в собі, вразливість, схильність до дратівливості. Іншою особливістю людини з ПТСР є високі показники по шкалі психотизму ( $x=38$ ), що відображається у схильності до асоціальної поведінки, неадекватності емоційних реакцій, високій конфліктності, неконтактності, егоїстичності, байдужості. Також існує значуща залежність з інтровертованістю ( $x=-0,2$ ). Кореляційний зв'язок від'ємний, оскільки дана шкала біполярна: високі показники відповідають екстраверсії, а низькі – інтровертованості. Типовий інтроверт – це спокійна, сором'язлива людина, схильна до самоаналізу. Планує і обдумує свої дії заздалегідь, не довіряє раптовим спонукам, серйозно відноситься до ухвалення рішень, контролює свої відчуття.

Стосовно кореляційного аналізу ПТСР із блоками методики Р.Б. Кеттела, то дані подані в таблиці 2.

Згідно отриманих кореляційних зв'язків, ми можемо побудувати психологічний портрет особистості, яка має ПТСР. Отже, їй притаманні такі особистісні риси як низька самооцінка ( $x=-0,42$ ), замкнутість ( $x=0,27$ ), понижений рівень інтелекту ( $x=-0,11$ ), емоційна нестійкість ( $x=-0,44$ ), стриманість ( $x=-0,26$ ), підпорядкованість почуттям ( $x=-0,26$ ), боязкість ( $x=-0,31$ ), довірливість ( $x=0,38$ ), дипломатичність ( $x=0,3$ ), тривожність ( $x=0,41$ ), нонконформізм ( $x=0,18$ ), низький самоконтроль ( $x=-0,28$ ), напруженість ( $x=0,42$ ). З такими біполярними рисами, як підлеглість-домінантність, жорстокість-співчутливість, практичність-мрійливість, консерватизм-радикалізм, кореляційних зв'язків не виявлено, що свідчить про їх не-причетність у процесі перебігу ПТСР.

Таблиця 2. Кореляційний зв'язок ПТСР із шкалами багатофакторного опитувальника Р.Б. Кеттела

Шкали методики	Коефіцієнт кореляції
Самооцінка	-0.42501
Фактор	
A: "замкнутість-комунікабельність"	-0.27169
B: "інтелект"	-0.11256
C: "емоційна нестійкість-емоційна стійкість"	-0.44959
E: "підлеглість-домінантність"	0.019976
F: "стриманість-експресивність"	-0.26705
G: "підпорядкованість почуттям-висока нормативність поведінки"	-0.26196
H: "боязкість-смівливість"	-0.31448
I: "жорстокість-співчутливість"	0.020906
L: "підозрілість-довірливість"	0.380492
M: "практичність-мрійливість"	0.054014
N: "прямолінійність-дипломатичність"	0.305422
O: "впевненість-тривожність"	0.411962
Q1: "консерватизм-радикалізм"	0.03957
Q2: "конформізм-нонконформізм"	0.180635
Q3: "низький самоконтроль-високий самоконтроль"	-0.28937
Q4: "розслабленість-напруженість"	0.429022

**Висновки.** Результати свідчать, що бар'єром до примирення з травматичним досвідом є, здебільшого, негативні, навіть через призму побутового розуміння, якості особистості. Також, імовірним є факт того, що подібні риси особистості є не тільки причиною ПТСР й інших патологій, а формуються внаслідок переживання травматичної ситуації, оскільки вона підриває базові переконання особистості, тим самим ставлячи людину на хиткі позиції, які проявляються у перецінці себе, невпевненості, напруженості, заглибленні в себе. Щоб повноцінно жити і використовувати внутрішні ресурси для подолання різноманітних стресових ситуацій людина має мати стійку картину світу. Набуття травматичною пам'яттю статусу нормального психологічного явища, через включення до особистого досвіду, сприяють такі психологічні риси як:

- адекватна самооцінка;
- екстравертованість;
- комунікабельність (людина через проговорення травматичної події змиряється з нею, отримує, свого роду психотерапевтичну підтримку у вигляді, слухачих і співчуваючих їй людей);



– високий інтелект (допомагає людині інтелектуалізувати і раціоналізувати пережиту подію, знайти нові сенси в житті після травми);  
– емоційна стійкість (після отриманого негативного досвіду особистість швидко адаптується до нових умов життя, вміє адекватно виражати свій емоційний стан, не впадаючи у крайнощі);  
– експресивність (допомагає людині екстерналізувати травму, зменшуючи її деструктивний вплив);  
– висока нормативність поведінки (регулюючи поведінку моральними факторами і соціальними нормативами людина важче піддається деструктивним впливам у вигляді алкоголізму, суїцидальним схильностям);  
– сміливість (не втрачає себе при зіткненні з неочікуваними, травматичними ситуаціями, зберігає спокій і здатна раціонально діяти в екстремальних умовах);  
– підозрілість (людина критично ставиться до оточуючих і світу, тим самим зменшуючи імовірність бути травмованою через людський фактор (крадіжки, насили, обман, зради та ін..))

– прямолінійність (при травматичній ситуації такі люди добре розуміють мотиви вчинків інших людей, вміють триматись коректно, ввічливо та відособлено, не піддаються емоційним поривам, не тримають незадоволення в собі, а відкрито про нього говорять);  
– впевненість (такі люди вірять у свої сили і тому з легкістю долають життєві негаразди, не схильні до переживання страхів, самозвинувачень та розпачу);  
– високий самоконтроль (людина відрізняється організованістю та самодисципліною у боротьбі з наслідками психологічної травми);  
– розслабленість (проявляється у задоволеності будь-яким станом речей, навіть негативні події розцінюються як такі, що в майбутньому призведуть до успіху, людина на зацілюється на негативній стороні травми, а шукає в ній щось позитивне);

Перспективу ми вбачаємо у подальшому вивченні факторів, які мають деструктивний і позитивний вплив на перебіг реорганізації травматичної пам'яті особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Денисенко О.В. Эмоционально-личностная сфера людей, переживающих посттравматическое стрессовое расстройство // Материалы V Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/171/6068> (дата обращения: 28.07.2014).
2. Denisenko O.V. *Emotsionalno-lichnostnaya sfera lyudey, perezhivayuschih posttravmaticheskoe stressovoe rasstroystvo* [Emotional and personal sphere of people experiencing post-traumatic stress disorder] // *Materialy V Mezhdunarodnoy studencheskoy elektronnoy nauchnoy konferentsii «Studencheskiy nauchnyy forum»* URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/171/6068> (date accessed: 28.07.2014).
3. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. / И.Г. Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Nazarenko Yu.V. *Dinamicheskaya harakteristika psichicheskikh rasstroystv u lits, perenesshih Spitakskoe zemletryasenie* / Ю.В. Назаренко, И.В. Колос // *Медицина катастроф*. М., 1990. - С.389-395.
5. Nazarenko Yu.V. *Dinamicheskaya harakteristika psichicheskikh rasstroystv u lits, perenesshih Spitakskoe zemletryasenie* [Dynamic characteristics of mental disorders in persons who have suffered Spitak earthquake] / Yu.V. Nazarenko, I.V. Kolos // *Meditcina katastrof*. М., 1990. - S.389-395.
6. Мазур Е.С. Смысловая регуляция негативных смысловых переживаний у пострадавших при землетрясении в Армении / Е.С. Мазур, В.Б. Гельфанд, П.В. Качалов // *Психологический журнал*. М., 1992. № 2, С.54-65.
7. Mazur E.S. *Smyslovaya regulyatsiya negativnyih smyslovoyih perezhivaniy u postradavshih pri zemletryaseni v Armenii* [Semantic regulation of negative experiences in semantic victims of the earthquake in Armenia] / E.S. Mazur, V.B. Gelfand, P.V. Kachalov // *Psihologicheskii zhurnal*. М., 1992. № 2, S.54-65.
8. Шевачук О.П. Персональные предикторы трансформации травматической памяти в посттравматическом стрессовом расстройстве / О.П. Шевчук // *Психологический журнал*. М., 1992. № 2, С.54-65.
9. Malkina-Pyih I.G. *Psichologicheskaya pomoshch v krizisnih situatsiyah* [Psychological assistance in crisis situations]. / I.G. Malkina-Pyih– М.: Izd-vo Eksmo, 2005. – 960 s.
10. Tarabrina N. *Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa* / N. Tarabrina. - SPb: Piter, 2001. – 272 s.
11. Tarabrina N. *Praktikum po psihologi posttravmaticheskogo stressa* [Psychologists workshop on post-traumatic stress] / N. Tarabrina. - SPb: Piter, 2001. – 272 s.
12. Shalev A.Y. Predictors of PTSD in injured trauma survivors: A prospective study / A.Y. Shalev, T. Peri, L. Canetti, S. Schreiber. *Am. J. Psychiatry*. 1996 Feb;153(2): P. 219-25.

#### Shevchuk O.P. Personality predictors of transformation of traumatic memory in posttraumatic stress disorder

**Abstract.** The article discusses the features of a person experiences trauma. Listed risk of factors for PTSD. Presented and operationalized construct of traumatic memory. Described its negative impact on the emotional and personal sphere of the individual, if not conducted timely reorganization. Proposed prognostic criteria for PTSD development, as a specific set of personality traits. Shown list of features, which contribute to the reorganization of traumatic memory through its incorporation to the basic beliefs of the individual.

**Keywords:** traumatic memory, traumatic situation, post-traumatic stress disorder, personality traits

#### Шевчук О.П.

#### Личностные предикторы трансформации травматической памяти в посттравматическом стрессовом расстройстве

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности переживания человеком психологической травмы. Перечислены факторы риска развития ПТСР. Представлено и операционализировано конструкт травматической памяти. Описано ее негативное влияние на эмоционально-личностную сферу личности в случае не проведения ее своевременной реорганизации. Предложено прогностические критерии развития ПТСР в качестве специфического набора личностных черт личности. Приведен перечень черт, которые способствуют реорганизации травматической памяти посредством ее включения к базовым убеждениям личности.

**Ключевые слова:** травматическая память, травматическая ситуация, посттравматическое стрессовое расстройство, личностные черты

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)