

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

II(18), Issue 37, 2014

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

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 Kótiš, 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

CONTENT

PEDAGOGY	6
<i>Kosharna N.</i> Peculiarities of Modern Pedagogical Education in Ukraine	6
<i>Shapovalova O.V.</i> Comparative analysis of organizational foundations of functioning of comprehensive secondary schools in Great Britain and Ukraine	10
<i>Skyba K.M.</i> Peculiarities of Translator Training Curriculum Design in the Frameworks of Higher Education	14
<i>Voznyuk V.</i> Extended educational offer of school: the experience of Ukraine and Great Britain	17
<i>Ананьєва Л.В.</i> Формування іншомовної медіакомпетенції у студентів філологічних спеціальностей	21
<i>Анафієва Е.Р.</i> Формування орфоепічної компетентності молодших школярів у національних школах Криму	25
<i>Армаш Т.С.</i> Цілі і зміст навчання лінійної алгебри майбутнього вчителя інформатики на засадах компетентнісного підходу	29
<i>Бараненко А.І.</i> Впровадження компетентнісного підходу в систему організації самостійної роботи з "Української мови (за професійним спрямуванням)" для курсантів морських навчальних закладів	33
<i>Білоус Т.Л.</i> Сутність і структура професійної готовності до роботи в екстремальних умовах у майбутніх працівників органів внутрішніх справ	37
<i>Бондар Т.І.</i> Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти	41
<i>Воевода А.Л.</i> Місце та роль некоректних задач в шкільному курсі математики	45
<i>Гребеник Ю.С.</i> Зміст формування комунікативної культури майбутніх медичних працівників у медичних коледжах США	49
<i>Грицюк О.С.</i> Модифікація змісту математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей на засадах професійної спрямованості	53
<i>Гузь А. М.</i> Засоби підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів морського флоту	57
<i>Зотова І.В.</i> Формування мовленнєвого спілкування у різновіковому дитячому колективі в умовах сучасного дошкільного навчального закладу	60
<i>Иценко Л.В.</i> Проблема підготовки майбутніх педагогів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників у зарубіжних педагогічних технологіях	64
<i>Корольова І.І., Блах В.С.</i> Шляхи здійснення моніторингу науково-дослідної роботи в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах	69
<i>Марушкевич А.А., Сатановська Л.А.</i> Вища освіта в Україні: зміни та досягнення	73
<i>Оліяр М.П.</i> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності	77
<i>Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г.</i> Формування професійної компетентності студентів-гуманітаріїв на основі міжкультурного діалогу	81
<i>Шустова Н.Ю.</i> Математична компетентність вчителя молодшої школи як передумова його фахової компетентності	85
<i>Хамула О.Г., Яців М.Р.</i> Використання мультимедійних видань для потреб інклюзивної освіти	89
PSYCHOLOGY	93
<i>Vudiyanskiy N.F.</i> Psychological health of personality: the age-related aspect	93
<i>Taralova O.</i> Modern aspects of achievement motivation analysis	97
<i>Горячева Ю.В., Пузанова А.Г., Нежданова Н.В.</i> Развитие профессионально важных качеств и структура индивидуально-типологических особенностей операторов транспортных средств	101
<i>Кукло О.Є.</i> Структурні особливості комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців	105
<i>Рогаль Н.І.</i> Психологический анализ детско-родительских отношений девочек и мальчиков подросткового возраста	109
<i>Шебанова В.І.</i> Застосування теорії самодетермінації для нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги)	113

PEDAGOGY

Kosharna N.

Peculiarities of Modern Pedagogical Education in Ukraine

*Kosharna Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor
Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine*

Abstract. This article considers the concept of pedagogical education in Ukraine. It is paid attention of scientists and all public teaching auditory to such leading focuses of higher pedagogical education as the development of pedagogical orientation of the student's personality and the students' preparedness of higher pedagogical institutions for their future professional education activities, for a lifelong continuous pedagogical self-training in terms of the dynamics of social, educational and pedagogical process. The national programme of teacher training a new generation requires certain theoretical study of general concepts and basic principles of learning and teaching the disciplines of pedagogical cycle.

Keywords: *pedagogical education, higher pedagogical institutions, teacher training, a language teacher, integration*

Relevance of the Topic. Today the development of teacher education institutions in Europe is responding to very different social, political and educational pressures from times past. Schooling is much altered and improved, children and young people have very different beliefs about how they should be taught and so have their parents. Society has higher expectations than ever for the results of schooling, so does the world of commerce and industry. Each pursues its concern for ever rising standards of developed aptitudes and skills with a vigour driven by economic, political, technological and social necessity honed and sharpened by the shifts in the balance of the political and economic power of recent decades [2].

These concerns and circumstances create new conditions not only for schools and teachers but also for teacher educators. Nowadays Ukraine as an independent country in the way of integrating in Europe and cooperating with many European countries in the sphere of education and teacher training put the same question *How best to educate teachers in changing times?* [5]

The Analysis of the Research. Problem principles of theoretical and methodological basis of pedagogical teacher training were investigated by a great number of native and foreign scientists-pedagogues such as O. Abdulina, A. Akusok, L. Vovk, V. Lozova, V. Lugovyi, A.V. Slaktionin, I. Ziazium and others. They have made great contributions to the development of the subject. A special attraction to the professional training future teachers in Ukraine is presented in researches of O. Kotenko, S. Karaman, V.Semychenko, S. Sysoyeva, M. Sheremet and others.

In spite of some intensive researches of different aspects of improving the content of pedagogical education in Ukraine, learning the foreign experience in this field (Germany – V. Gamayuk, T. Vakulenko; France – O. Golotiuk, L. Ziazium; Great Britain – Y. Alfiorov, A. Sokolova; Greece – Y. Korotkova; the USA – T. Koshmanova; and others) this topic still needs learning.

The Purpose Formulation of the Article. The article purpose is to explain some peculiarities of modern pedagogical education in Ukraine. Updating the pedagogical content of future teachers' training and professional goals, meeting the modern social and cultural projects, relate to the requirements for the formation of the teacher-leader who realise the nation-building ideas for democratic change, human and professional culture.

The Main Material. Nowadays all public teaching auditory to such leading focuses of higher pedagogical education as the development of pedagogical orientation of the student's personality and the students' preparedness of higher pedagogical institutions for their future professional education activities, for a lifelong continuous pedagogical self-training in terms of the dynamics of social, educational and pedagogical process. The national programme of teacher training a new generation requires certain theoretical study of general concepts and basic principles of learning and teaching the disciplines of pedagogical cycle [1, p.1].

The universitisation of teacher education has progressed hand in hand with the professionalization of teaching. Both aim at affecting the quality of teachers, not solely their academic background but also their general approach to education. Professionalization in teaching had its beginnings in institutions of teacher education with the development of pedagogy and pedagogical sciences through which problems of teaching and learning could be researched [8].

Teacher education has always made ready, adaptive responses to changing situations of teacher supply and demand as well as to the educational needs of pupils.

In modern Ukrainian pedagogy we can point out some concepts each of them considers the personality's education from different positions. These positions do not argue with themselves, but focus accents upon different sides of teacher training process. The necessity of a new paradigm appears because there are certain reasons; the most important is a new type of thinking which has formed as a result of growing social-labour conditions [4].

Depending on understanding the purpose of education (in a large sense of this word) paradigmatic models can be different: traditional, rationalistic, and humanistic.

Traditional paradigm is founded on the background of a conservative role of the school. Its goal is in transmitting to young generation the quintessence of the human civilization's cultural heritage: knowledge, skills, ideals, values, ways of industrial activity; everything that encourages an individual development as well as saving the right order in the socium. This approach is considered to be academician. Within such approach the person is valuable not because of himself (herself) but as a transformer of certain knowledge, as an example of certain behaviour.

Rationalistic paradigm sets in the focus not a content of education but effective ways of learning different knowledge by pupils and ways of intellectual actions. The goal such teaching is to form in pupils so called “adaptive behaviour repertoire” which follows the norms and standards of West European culture [3].

Both the first and the second models even possessing some advantages don't set the pupil/student in the centre of teaching-learning process and don't consider him/her as a subject of own life.

Humanistic paradigm is oriented to developing and culturizing the pupil's external world, to interpersonal communicating, a dialogue, to help him in personal development. The pupil is considered to be a subject of his own life, who has and realize the necessity in self-development.

So, what are methodological backgrounds of personal-oriented learning? They are:

- Personal-oriented learning must provide the development and self-development of the pupil's personality as a subject of educational activity.
- Personal-oriented learning must provide every pupil (basing upon his capacities, interests, values and subjective experience) with a chance to realize himself in different kinds of activity.
- The content of education, its ways and methods are organized in the best way for the pupil to choose the subject/lesson material, its kind and form.
- To be a well-educated person means a formation of individual accepting the world, an ability of creative life-long learning.

So, personal-oriented learning is focused on helping students to develop understanding, to build their own conceptions and knowledge [6].

For example, within the system of training teachers of foreign languages in Ukraine we realize that majority of foreign language classrooms in Europe consist of teachers and learners sharing a mother-tongue. This situation is changing and is likely to change even more rapidly in the future, due to the movement of teachers and learners in Europe, and immigration from outside. The rich multi-lingual and multi-cultural nature of European society, including both indigenous European and immigrant non-European populations, is recognized and welcomed [7].

The strategic competence language teachers need refers to their ability to process language data efficiently and appropriately under the constraints that characterize natural interaction. In foreign language communication, which is of necessity cross-cultural, our strategic competence needs to be cross-cultural as well: we need to learn to use another foreign knowledge than we use in our mother-tongue.

The basic question to ask when discussing language teacher education is what we want to achieve by it. We would suggest that the answers proposed will be valid for all those concerned in language teaching and language teacher education: the learner, the student teacher, the teacher and the teacher educator. If education is to have any real meaning, it involves all those concerned, be it in different degrees and to different extents. Basically we are all learners engaged in lifelong learning and this is likely to involve the need for us *to find ways of growing in understanding ourselves, other people and the world around us.*

If adolescents are to move as effectively and enjoyably as possible from childhood to adulthood, it has been suggested that there are some areas in which they need to grow: social, vocational, philosophic. It is fundamental to our thinking that all education, including language education, should contribute to this growth [5].

Our students at pedagogical universities or colleges and educators who teach them – all of us are lifelong learners and that professional development is a lifelong process. Teachers and their educators should continually improve the knowledge, attitudes and skills they need as professionals, including knowledge of curriculum development. During their professional development teachers should constantly re-examine and keep up to date objective of their teaching. They need to develop conscious learning styles and a healthy confidence in themselves as learners in order to do so successfully.

The focus in language teacher education and training is on preparing future teachers for creating optimal conditions for their learners to learn. This implies helping learners to discover their own needs, to set their own aims, discover their own learning styles and eventually be involved in assessing their own successes or failures. Giving this help may be realized in a variety of ways. Helping learners to develop autonomy in learning is a process in which various procedures, from communal work to small-group work and individual work or counselling are helpful procedures. Assessment of success or failure is equally to be done in a variety of settings, although, of course, it is the individual's performance that will decide if aims have been reached.

Teachers need to initiate the learning the learning process, subsequently to advise and guide the learners and generally work towards the development of the learner's autonomy in handing their own learning process. In this context teachers should be able to set realistic goals without losing sight of the fact that it is the learner who does the learning. Finally they need to research the effectiveness of the selection of their teaching techniques and materials. In order to be able to do all this teachers need specific skills. There are some of them, for example, foreign language teachers:

- are aware of pedagogy and teaching methods as well as knowing the foreign language;
- are able to organize lessons into steps taking account of insights into learning didactic variety and language acquisition processes;
- are able to select and design learning activities and materials in keeping with the needs and aims of the learners as well as demands of a national curriculum, etc.

Within the training of teachers of foreign language students should learn to appreciate the use and the value of whole class, small group and individual work for particular educational purposes. For example, they have both knowledge and experience of the possibilities of varying tasks, materials and forms of practice to suit the needs of different sets of learners in the same lessons etc.

Taking into consideration some foreign experience in pedagogical teacher training (Sweden as well) – the integrated aspect of learning – in Ukrainian National Pedagogical Dragomaniv University, the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University the Ukrainian-English Dictionary of Educational and Pedagogical No-

tions and Terms is used as an instrument of realizing technologies of teaching psychological and pedagogical disciplines oriented to variety, subjectivity, individual creativeness, personally centralized contents and methods of training teachers under conditions of the modern higher pedagogical teacher training institution in Ukraine.

This text-book meets the requirements of a scientific and methodological version of teaching Pedagogy and History of Pedagogy. It is structured according to the Pedagogy Curriculum for a pedagogical university, oriented as a basic experimental variant for all faculties and specialities.

The material is structured according to the topics and syllabus contents (140 academic hours in accordance with the curriculum, 106 academic hours in-class hours, 34 academic hours for students' independent self-work).

The contents of the Dictionary represent notions of such sections as General Principles of Pedagogy, Teaching Theory (Didactics), Education Theory, School Science. The process of structuring the topics is approached to the tasks of training experts according to the system of integrating philological and pedagogical tasks as well as using the credit and module technologies of studying.

Studying the course by means of involving additional handbook aims at specifying knowledge of contents and information, stimulating under-graduate, master and post-graduate students in order to make them generally and professionally advanced people, at working out a strategy of their professional forming and transferring them to a diagnostic training level.

The dictionary is used in the process of training future teachers according to Specialist and Master educational programs under the condition of writing diploma, master papers and dissertation projects.

The translation of educational and pedagogical notions and terms in the English language, for example, allows using the text-book at English lessons. It is recommended to start teaching the first-year students with learning scientific and theoretic professional terminology. According to the curriculum the courses learning pedagogical branches take place in some time. The terminology trans-

lated into a foreign language assists students, masters, post-graduate students in their learning the material in Compared Pedagogy.

It's necessary to note the different meanings in translating some notions and terms. It is motivated by the content put inside the text of translation. For example, the Ukrainian word "parents" may be translated as "fathers" (in Russian "отцы") and "parents" (in Russian "родители").

We pay attention of the dictionary users' to using generally accepted terms and notions adopted in English speaking countries. For example, the English word "education" means in Ukrainian 1) «освіта» - learning, 2) «виховання» - upbringing as the process of upbringing in a micro social surrounding (in the family).

Working upon the translation we based upon textbooks in Pedagogy published abroad. They are: *Power Pedagogy and Practice* (Great Britain, 1997), *School Didactics and Learning* (Sweden, 1997), and *Dictionary of Contemporary English* (Great Britain, 2000).

The situation on educational market testifies the need for the experts in pedagogical disciplines, who are able to extrapolate scientific terms in different social and cultural conditions, and in the sphere of international educational co-operation.

Taking into consideration the tendencies of Pedagogical Science that is an integral approach to teaching and educating, tasks of a teacher's future activity under condition of a multicultural environment with an orientation toward national and educational priorities and values determined by Bologna Process, is a strategic basis of a system of studying pedagogical disciplines [].

Conclusion. The system of teacher training should aim to help the future teachers to grow in self-awareness, self-respect, and respect for their environment and, on the basis of this, to develop awareness of and respect for others. Pedagogical education has an important and unique contribution to make in helping future teachers to develop awareness and respect for themselves and for representatives of other cultures throughout the European community and the world [8].

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Акусок А.М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Акусок Алла Миколаївна ; Київ. нац. ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с. – С.1.
Akusok A.M. Teoretychni zasady formuvannya zmistu zahal'nope-dahohichnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya [Theoretical principles of forming the content of the future teachers' general pedagogical training] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Akusok Alla Mykolayivna ; Kyiv. nats. un-t im. M. Drahomanova. – K., 2009. – 20 s. – S.1.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підруч. для студ., аспірантів] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
Aleksyuk A.M. Pedahohika vyshchoyi osvity Ukrainy. Istoriya. Teoriya [Pedagogy of Higher Education in Ukraine. History. Theory] : [pidruch. dlya stud., aspirantiv] / A.M. Aleksyuk. – K.: Lybid', 1998. – 560 s.
3. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
Andrushchenko V.P. Svitank Yevropy: Problema formuvannya novoho uchytelya dlya ob'yednanoi Yevropy KhKhI stolittya [The Dawn of Europe: The problem of forming a new teacher for a united Europe of the XXI century] / V.P. Andrushchenko. – K.: Znannya Ukrainy, 2011. – 1099 s.
4. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки / Л.П. Вовк; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту раїни України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 331 с. – С. 5.
Vovk L.P. Istoriya osvity i pedahohiky v zahal'niy, metodolohich-niy i profesyniy kul'turi maybutn'oho vchytelya: posibnykkomentar iz propedevtyky vuvchannya istoriyi pedahohiky [The History of education and pedagogy in general, methodological and professional culture of the future teacher: a book with comments to the history of pedagogy] / L.P. Vovk; Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu rayiny Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M.P. Drahomanova. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2012. – 331 s. – S. 5.
5. Закон України про вищу освіту: станом на 29 жовтня 2014 року. – 3-19 X.: Право, 2014. – 104 с.

Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu: stanom na 29 zhovtnya 2014 roku [The Law of Ukraine on higher education: October 29, 2014]. – Z-19 Kh.: Pravo, 2014. – 104 s.

6. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теорет.-методологічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Луговий Володимир Іларіонович ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 48 с.

Luhovyi V.I. Tendentsiyi rozvytku pedahohichnoyi osvity v Ukraini (teoret.-metodolohichnyy aspekt) [The development trends of pedagogical education in Ukraine (theoretical and methodological aspects): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky» / Luhovyy Volodymyr Ilarionovych ; In-t pedahohiky i psykholohiyi prof. osvity APN Ukrainy. – K., 1995. – 48 s.

7. Педагогічна практика: наскрізна програма, методичні рекомендації, нормативна база : навч.-практ. посіб. (для вищ. навч. закл.) / В.І. Бобрицька, Л.В. Козак, Н.О. Онуфрієнко, Н.О. Терентьєва. – К.: Київ.ун-т ім. Б. Грінченка. 2010. – 252 с.

Pedahohichna praktyka: naskrizna prohrama, metodychni rekomendatsiyi, normatyvna baza : navch.-prakt.posib. (dlya vyshch. navch.zakl.) [Teaching Practice: the detailed programme, methodical recommendations, the law basis] / V.I. Bobryts'ka, L.V. Kozak, N.O. Onufriyenko, N.O. Terent'yeva. – K.: Kyiv.un-t im. B. Hrinchenka. 2010. – 252 s.

8. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

Rashkevych Yu.M. Bolons'kyu protses ta nova paradyhma vyshchoyi osvity: monohrafiya [The Bologna Process and the new paradigm of higher education] / Yu.M. Rashkevych. – L'viv: Vydavnytstvo L'vivs'koyi politekhniky, 2014. – 168 s.

Кошарная Наталья Владимировна. Особенности современного педагогического образования в Украине

Аннотация. Концепция педагогического образования обращает внимание ученых и всего педагогического общества на такие ведущие ориентиры высшего педагогического образования как развитие педагогической направленности личности студента и обеспечение готовности студентов высших педагогических учебных заведений к профессиональной деятельности, к непрерывной педагогической самоподготовки в условиях динамики общественного и образовательного процесса. Подготовка национальных педагогических кадров нового поколения требует теоретического обоснования общей концепции и основных принципов обучения и преподавания дисциплин педагогического цикла.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее педагогическое учебное заведение, подготовка учителя, учитель иностранного языка, интеграция

Shapovalova O.V.

Comparative analysis of organizational foundations of functioning of comprehensive secondary schools in Great Britain and Ukraine

Shapovalova Olga Vitaliyivna, postgraduate student

Sumy state pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Abstract. This article provides a comparative analysis of the organizational foundations of functioning of comprehensive secondary schools of Great Britain and Ukraine. The stages required attending schools in Ukraine and the United Kingdom that affect the process of formation and development of secondary education are specified. Ukrainian laws and government regulations, which became the basis for the development and implementation of educational content in our schools are analyzed. Comparing the experience of educational process in schools of Ukraine and Great Britain, it is concluded that there exist common and distinctive tendencies. The uniqueness of the British experience is that an appropriate level of funding for education and equal access to quality education by all citizens are provided. Britain has implemented a better idea of profile education in upper secondary school; humanitarian, natural-mathematical, technological components of school education are well balanced.

Keywords: *organizational foundations, secondary schools, centralization-decentralization of school education management, quality of education*

Introduction. In the early 90-s of the twentieth century in the State national program "Education" ("Ukraine of the XXI-st Century") it was noted the need to study foreign achievements in education to accelerate the development of Ukrainian education [1, p. 39-57]. In the National Education Development Doctrine the integration of Ukrainian education into the European and global educational spaces is defined as one of the priorities of the national educational policy, and in the National Report on the status and prospects of development of education in Ukraine it is noted that international experience is taken to be harmonized with the best traditions of Ukrainian national ones [2, p. 6].

The analysis of current research has shown that the study of schooling in Europe and the world is extremely important for Ukraine. This problem is increasingly interesting for Ukrainian scientists, in particular, such as N. Balatska, N. Lavrychenko, O. Lokshina, O. Matvienko, A. Milyutina, N. Moroz, A. Sbruieva, R. Soyчук and others.

Some aspects of school education in the context of globalization in education under the influence of socio-economic factors are considered in doctoral studies of Ukrainian comparativists. In particular, in the doctoral dissertation of O. Lokshina "The tendencies in the content of school education in the European Union" the organization of schooling in UK is studied in the light of the content of British school education [3].

In doctoral dissertation of A. Sbruieva "The tendencies of secondary education reforming in developed English-speaking countries in the context of globalization: (90-s of the XX-th – the beginning of the XXI-st century)" (2004) the organization of educational process in British schools is analyzed in the context of educational reform of standard oriented strategy that helped to improve the quality of education and training, as well as the improvement of governance and funding of schools in Great Britain.

Significant achievements in the study of various aspects of schooling in Great Britain are also made by Ukrainian scientists in master's theses. Thus, N. Balatska in thesis "Career-oriented students in secondary modern schools of England" (2004) describes the organization of educational process in schools in England in the context of training students in high schools [4].

Ukrainian comparativist O. Milyutina in her master's study "Multicultural education of students of secondary schools in the UK" (2008) examines the organization of school educational process in British schools through the

prism of multicultural education in four territorial units of the country.

Despite the existing achievements, the organization of educational process in schools of Great Britain was not the subject of a separate analysis. In particular, there are no comprehensive research goals, objectives, principles, forms and methods of the British school educational process, which is extremely important in view of the declared intentions of our country's European integration.

The purpose of the article – to carry out comparative analysis of the organizational foundations of the functioning of secondary schools of Great Britain and Ukraine.

Results and their discussion. Since its independence Ukraine in the sphere of education legislation has passed a number of laws and government regulations, which became the basis for the development and implementation of educational content: the laws of Ukraine "On General Secondary Education", "On school education", "On Vocational Education", Cabinet of Ministers of Ukraine "On the transition of secondary schools to new content, structure and 12-year study", the Law "On Amendments to the legislation on general secondary and pre-school education on the organization of educational process" № 6518 that abolished transition to 12-year education. The Law "On General Secondary Education" has provided for the development of standards for elementary, basic and secondary education [5, p. 103-126].

The educational objectives reflected in educational documents and standards provide that the content and organization of education should be based on the universal values and principles of science, consistency, integrity, unity, training and education on the principles of humanism, democracy, mutual respect among nations and peoples in the interests of the individual, family, society and state. For example, primary education is directed at the full development of younger students and capture by them all components of learning activities "through development of students' full speech, reading, computer skills, the desire and ability to learn ... Children should obtain sufficient personal experience of cultural communication and cooperation in various activities, creative expression in different types of tasks" [6, p. 163-213].

The focus of Ukrainian schools in the identification and development of creative potential of all the members of the educational process is defined in the most important documents that have been created since independence of Ukrai-

ne. The significant reform of the educational system is defined by the State national program "Education" ("Ukraine of the XXI-st Century") (1992), "On Education" (1996), the Law "On General Secondary Education" (1999), "National Doctrine of Education in the XXI-st Century" (2002) and the priority provisions of the Bologna Declaration. An important step in improving the education of Ukrainian population was the establishment of a 12-year course of study in secondary school, which was canceled in 2010. Since independence of Ukraine, we failed to create conditions for the transition to the 12-year course of study for full general secondary education, which would correspond to the leading global and European trends, including the UK.

It should be noted the trend to equal rights to education for all students is common for both Ukrainian and British schools. However, it should be admitted that in British schools this problem is solved more strongly than in Ukrainian.

A combination of general and vocational oriented training of students in high school is relevant for schools in Ukraine and Great Britain. If British schools have considerable experience in organizing profile education for students, for Ukrainian secondary schools profiling high school is a fundamentally new step. In recent years significant part of the teaching of the profile training is created and theoretical and practical search of rational models and forms of such training is continuing. There are struggles over schooling obtained matching market requirements [2, p. 42].

Today there is an urgent need to investigate the issue of centralization- decentralization of school education in Ukraine which is going in the context of a deficit budget for its maintenance and provide a further reduction of central authorities, the structural units of individual subsystems of education on the one hand, and individual autonomy of its subsystems unit, on the other hand. The role of public governance of school education, which leads to the definition of its objectives and specific functions is increasing. The information-analytical system of education in secondary schools (automation, development programming software, databases, hardware and software support of Internet servers for members of the educational process, etc.) is quite rapidly growing. The UK is the combination and balancing of centralization-decentralization mechanisms of education management that is why the experience of this country can be very useful for Ukrainian schools.

Today there has been increasing standardized requirements for the quality of school educational process both in the UK and in Ukrainian schools. Both in the UK and Ukraine, the statutory review of the state standard of secondary education is going on. Ukraine has approved the new edition of educational standards for primary schools, where is certain unloading learning content, increased attention to natural, information and foreign language components and accentuated its practical action-orientation, clearer definition of the results of training activities and criteria for their identification. In late 2011 a new edition of educational standards for primary and high school is adopted, but it has not solved the problem of overloading education. [2, p. 43].

Today, in Ukraine the main priorities for these directions of changes in education are the following:

- to provide accessible and free full general secondary education;
- to extend student learning in school until the age of 18;
- to separate from formation of political parties, civic and religious organizations;
- to review and improve the content of secondary education;
- to ensure effective implementation of ideas specialized education in high school;
- to implement computerization of the educational process;
- to optimize the network of schools.

We include the following similar trends to improve the organization of educational process in Ukrainian and British schools:

- extension of compulsory school age;
- egalitarization (equal rights to education of students);
- combining and balancing centralization-decentralization mechanisms of education management;
- strengthening of standardized requirements for quality of educational process.

Teaching process in Ukrainian schools is organized on the basis of national standard training curriculum and basic training programs, while in British schools National Curriculum norms work at schools. In both countries, these documents are adapted to the needs of schools and each school has its own development plan. But in the UK development of learning objectives in British schools is done clearer than in Ukraine. Also, you should take into account the regional differences in the United Kingdom, which led to the creation of educational legislative framework to the social and geographical differences between territorial units of the United Kingdom.

For consistent state policy in the sphere of secondary education in Ukraine relevant government bodies are formed: Ministry of Education, ministries and departments governing institutions of secondary education, the Education regional administrations, departments of education district (city) administrations [7 p. 540]. The director provides guidance of a comprehensive educational institution. The pedagogical council, whose powers are defined by the Statute of secondary schools is the collective management body of a comprehensive educational institution. The general meeting (conference) of the staff of an educational institution is the local authorities of an educational institution. In secondary schools methodological associations that comprise the educational process and certain professional specialists can function. Unlike Ukraine, the British school management takes place at national and regional levels, taking into account the differences in educational management in different territorial units of the United Kingdom. The British model of pedagogical process is characterized by the principle of territorial differences, as the country has four units that have their own differences in the organization of educational process.

It is important to note that the current state of education system in Ukraine is characterized by the process of decentralization, that is the transfer of functions and powers of the higher authorities lower, although, for the period of Ukraine's independence, educational management system was centralized. Great Britain followed by strengthening decentralized education management, although now the country wants to change the form of school education government for centralized- decentral-

ized and thus strengthen the requirements for compliance with the state standard of education and upbringing.

Funding of school system in Ukraine is as follows: the Ministry of Education and Science of Ukraine allocates funds to regional state administrations, which in turn distribute funds to the district administration, and then funds are allocated to district administration, or school or extra-curricular educational institutions. Most British schools receive direct funding from the government, and local education authorities do not have such strong financial powers as before.

The Law of Ukraine "On General Secondary Education" defines that the term of study in Ukraine to obtain full secondary education in secondary schools I-III stages is 11 years:

- in secondary schools of I stage – 4 years;
- in general schools of II stage – 5 years;
- in secondary schools III stage – 2 years [8, p. 559].

Teaching process in Ukrainian schools is carried out in the group and individual forms of learning. The number of students in the class can vary from 5 to 30 pupils. The basic curriculum of secondary schools determines the structure and content of secondary education through the invariant and variable components that set the hourly and meaningful relationship between educational sectors (cycles subjects), the maximum allowable workload of students and total annual number of hours.

In Great Britain, compulsory education of students (aged 5 to 16) includes two stages: primary and secondary. The national curriculum reflects the content of school education, ways of its implementation and the basic requirements for training of students in schools. In order to better illustrate the steps we present the results of a comparison study in Ukraine and Great Britain in a table:

Table 1. Mandatory stages of learning in schools of Ukraine and Great Britain

Country name	Mandatory stages of learning
Ukraine	I key stage - 4 years (students 6-10 years) II key stage - 5 years (students 10-15 years) III key stage - 2 years (students 15-17 years)
Great Britain	I key stage – 2 years (students 5-7 years) II key stage – 4 years (students 7-11 years) III key stage – 3 years (students 11-14 years old) IV key stage – 2 years (students 14-16 years old)

Today the important role in Ukrainian schools plays the implementation of democratic pedagogy, in accordance with which a teacher and a student work on democratic partnership. The UK has some advantages here. Indeed, in British schools experience of democratic and equal relations between the subjects of educational process (teachers, students, parents, representatives of social services) is longer. Teachers and students work as subjects of communication, passing each other their experiences. Currently Ukrainian schools are working on adoption of democratic and equal relations between the subjects of study. In addition, the UK provides financial support to the democratic relationship (funding of various programs aimed at democratization of education) and in

Ukraine proper financial support for such programs is missing [8, p. 560].

Today improvement requires monitoring of students' knowledge in Ukrainian schools. Introducing the 12-point assessment system, the Ministry of Education has no doubt of the need for urgent and, literally, revolutionary changes since the former four-point system did not provide sufficient objective evaluation weakly stimulated students. 12-point evaluation system makes it possible to assess the four dimensions of quality: low, average, good, high, dividing each of these three levels. 12-point evaluation system is combined with compulsory school subjects', state certification is effective. Subjects' should be the main form of attestation of students during the school year [9, p. 71]. The system of final examinations in Ukraine is exhausted.

Since 2008 the external independent testing of students in certain subjects has been implemented. After successful passing the exam the students get a certificate which entitles them to enter higher education institution.

The objective of external assessment is to ensure the implementation of constitutional rights to equal access to quality education, monitoring of compliance with the State Standard of secondary education and analysis of the education system, prediction of its development. Ukraine has not established a comprehensive system for monitoring the state of secondary education. Currently, there is not enough data on the state of school education in the country, which makes it possible to develop strategies to improve its quality. External independent assessment of student achievements oriented to join the high school, has not become an integral part of the learning process in schools. In terms of the orientation of Ukrainian education to European educational standards the development and implementation of new approaches to the evaluation of student achievement is of particular significance. British schools in particular have a high level of responsibility for compliance with the standards of training.

Attention to monitor the quality of education is increasing at the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as researchers and teachers. The significant steps to implement the priorities of external testing of high school graduates and students have been made.

The conclusions. Thus, the analysis of structural, semantic and methodological basis for implementation of educational process in British schools has allowed us to define the peculiarities compared with the organization of educational process in secondary schools of Ukraine and to identify promising to borrow elements of British teaching experience.

Comparing the experience of educational process in schools of Ukraine and Great Britain, we conclude that there exist common and distinctive tendencies. The uniqueness of the British experience is that an appropriate level of funding for education and equal access to quality education by all citizens are provided. Britain has implemented a better idea of profile education in upper secondary school; humanitarian, natural-mathematical, technological components of school education are well balanced.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") // Книга керівника навчально-виховного закладу : довід.-метод. видання / упорядк : Б.М. Терещук, В.В. Скиба. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 39–57.
Pro Derzhavnu natsionalnu programu "Osvita" ("Ukrayina XXI stolittya") // Knyga kerivnyka navchalno-vihovnogo zakladu : dovid.-metod. vydannya / uporyadk : B.M. Tereschuk, V.V. Skiba. – H. : TORSING PLYUS, 2005. – S. 39–57.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М. І. Бурда та ін. *Natsionalna dopovid pro stan i perspektvyvy rozvytku osvity v Ukraini (druge vydannya) / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy; [avt. : V.P. Andruschenko, I. D. Beh, M. I. Burda ta in.*
3. Локшина О.І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.І. Локшина. – К., 2011. – 40 с.
Lokshyna O.I. Tendentsiyi rozvytku zmistu shkilnoyi osvity v krainah Evropeyskogo Soyuзу : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki" / O.I. Lokshyna. – K., 2011. – 40 s.
4. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації: (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. – К., 2005. – 462 с.
Sbruieva A.A. Tendentsiyi reformuvannya serednoyi osvity rozvynenih anglo-movnyh krain v konteksti globalizatsiyi: (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.) : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 / Sbruieva Alina Anatoliyivna. – K., 2005. – 462 s.
5. Закон України "Про загальну середню освіту" від 7 грудня 2000 року № 2120 // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 103–126.
Zakon Ukrainy "Pro zagalnu serednyu osvitu" vyd 7 grudnya 2000 roku № 2120 // Osvita Ukrainy : normativno-pravovi dokumenty. – L. : Milenium. – S. 103–126.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України : нормативно-правові документи. – Л. : Міленіум. – С. 163–213.
Derzhavniy standart pochatkovoyi zagalnoyi osvity // Osvita Ukrainy : normativno-pravovi dokumenty. – L. : Milenium. – S. 163–213.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – 4-е вид., доповн. – К. : Либідь, 2003. – 615 с.
Moysyuk N.E. Pedagogika : navchalniy posibnyk / N.E. Moysyuk. – 4-e vid., dopovn. – K. : Lybid, 2003. – 615 s.
8. Закон України "Про загальну середню освіту" // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 558–561.
Zakon Ukrainy "Pro zagalnu serednyu osvitu" // Vidomosti Verhovnoyi Rady Ukrainy. – 1999. – № 28. – S. 558–561.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
Kremen V.G. Osvita i nauka v Ukraini – Innovatsiyini aspekti: Strategiya. Realizatsiya. Rezultati / V.G. Kremen. – K. : Gramota, 2005. – 448 s.

Шаповалова О.В. Сравнительный анализ организационных основ функционирования общеобразовательных учебных заведений Великобритании и Украины

Аннотация. В статье осуществлен сравнительный анализ организационных основ функционирования общеобразовательных учебных заведений Великобритании и Украины. Конкретизированы обязательные этапы обучения в школах Украины и Великобритании, которые влияют на процесс становления и развитие среднего образования. Проанализированы украинские нормативные документы, на основе которых был разработан и внедрено в учебный процесс содержание общего школьного образования. Сравнение опыта организации учебного процесса в Украине и Великобритании позволило сделать вывод относительно существования общих и отличительных тенденций в общем среднем образовании. Уникальность британского опыта заключается в адекватном уровне финансирования образования и обеспечении равного доступа к качественному образованию всех граждан. Заслуживают внимания идеи профильного старшего среднего образования, а также баланс гуманитарного, естественно-математического, технологического компонентов школьного образования.

Ключевые слова: организационные основы, общеобразовательные заведения, централизация-децентрализация управления школьным образованием, качество образования

Skyba K.M.

Peculiarities of Translator Training Curriculum Design in the Frameworks of Higher Education

Skyba Kateryna Mykolayivna PhD, Associate Professor
Khmelnitsky National University, Khmelnytsky, Ukraine

Abstract. The article presents an overview of the Translation Studies literature on translators' training curriculum at the universities. The purpose of this paper is to review the existing models of translator training curriculum in higher education, to compare them and to find out the best approach to higher education curricula design. The definitions, foundations and guidelines and approaches to curriculum formation have been explored. A curriculum model is outlined as a practical example of synthesis, flexibility, and streamlining. The analysis made by the author has allowed identifying some key methodology provisions in regard to the university-based translator training curriculum design theory.

Keywords: curriculum, translators' training curriculum, curriculum model, competence-based approach, skills-based approach, theory-based curricula

Introduction. Translators play an important role in global society. They enhance communication by conveying information accurately from one language to another in different countries across the world. Today, translator training faces several current challenges that concern pedagogical practice, curriculum design and the possible contributions of research. Indeed, the efficient understanding of curriculum processes and the application of translation skills maps may result in training programmes that, they may be effective in a given context and for a specific purpose. Thus, the curriculum design is one of the key and crucial elements to organize sustainable educational process.

The analysis of recent research and publications. While an increasing number of works are beginning to appear in the field of Translation and Interpreting Studies regarding curriculum issues, authors of the vast majority of this recent output seem to make little effort to ground their studies in state-of-the-art curriculum research (as cited by Sawyer (2004); Kelly (2005); Kearns (2006) and Calvo (2009). Despite this, a limited number of translation and interpreting theorists – e.g., Sawyer (2004) in the field of interpreting, and Kelly (2005) and Kearns (2006) in the field of translation – have taken account of the importance of scaffolding training plans and implementation of solid curriculum design and development theories (Calvo, 2009). Among the Ukrainian scholars the curriculum research has been undermined by O. Hirnyi, S. Klepko, T. Koshmanova, J. Lokshyna, N. Nychkalo, O. Savchenko and others. But there is still no one state occupational standard that would define the translator training curriculum in Ukraine.

The aim. The paper analyses the current state of affairs as far as university-based translator and interpreter training curricula are concerned.

Theoretical framework and research methods. Most university-based translator training programs are designed as rational, theory-based curricula that include practical knowledge contents, but do not reveal how some particular program responds to different situational contexts, different stakeholders' needs (Calvo, 2009).

Analyzing translation and interpretation curricula in Ukraine we found out that some decision-making processes behind certain curriculum proposals were based on the following:

- copycatting programmes which proved successful in other different institutions and contexts;
- following individualistic visions of developers about what translation should be;

- following pedagogical trends from a formal and rhetorical but not practical perspective;
- lack of curriculum diversification, innovation and evolution. Such a situation stipulates further research in the determined field.

So, as it was mentioned before, traditionally, training programmes have been designed according to what is known as 'rational planning' or 'theory-based planning' methods. A rational, theory-based curriculum planning process, as states Calvo (Calvo, 2009), can of course include practical knowledge contents in the form of skills, competences, or task performance outcomes, for example. On the other hand, the way a specific training programme is developed in practice and how it responds to its situational needs and stakeholders, regardless of the nature of the selected type of learning content, is what really determines whether it better matches a practice-based or a theory-based curriculum paradigm.

The main objection to the rational curriculum tradition is that training programmes tend not to be very flexible over time and, therefore, have a limited capacity to adapt to possible changes in the training context. Theory-based curricula are often focused on attaining durability, homogeneity and standardisation (i.e., the same programme is applied in different settings including different groups of students, different schools or even different countries), measurability (for formal quality and efficiency assessment purposes) and manageability (for organisational and financial purposes). Special emphasis is made on appropriate wording and other formal issues affecting the quality of the final product or design, while practical implementation may be ignored. (Calvo, 2009).

In theory-based curricula, programmes function as a menu for learning, taking the form of an organised body of subject matters or modules. These subject matters or modules are then further broken down into a set of hierarchical objectives which, in certain cases, are sequenced in successive steps from small, specific objectives up to large, terminal objectives (Jonnaert *et al.* 2006: 6). Given that the curriculum appears in the form of a list of subjects and modules to be learnt, links between the different curricular elements are usually not particularly well defined (lack of integration), leading one to easily lose the overall picture of the course. Indeed, knowledge fragmentation and dissociation is common, leaving little room for real interdisciplinary, integrated, comprehensive curriculum approaches.

Furthermore, due to this insufficient contextualisation and deliberative background, identifying the groundwork

underlying certain content selection and curriculum decision-making can, at times, prove to be a complicated venture (Calvo, 2009).

Results. Therefore, the recent years have witnessed some shifts that are aimed at adapting curriculum theory to modern higher education challenges. According to Jonnaert *et al.* (2006: 7), three main factors have shaped the new approaches to curriculum development: (1) the emergence and influence of the knowledge society with its new methods to access information through the interaction with new types of artificial intelligence artefacts (e.g., computers, the internet, and new cognitive activities and processes resulting from the use of these new technologies); (2) new socially and market-driven forces which are no longer focused on micro-tasks and *super-specialisation*, but rather on knowledge transferability and integration; and (3) the unordered nature of the digital revolution and the fact that the greater availability of information does not necessarily imply equal information processing and accessing skills.

In view of these societal changes, newer curriculum paradigms have been defined in terms of – adaptable and context-reactive – curriculum practice, where curriculum development has been given priority over curriculum de-

sign. A curriculum is then considered as a permanent process in practice, not only an abstract product or programme on the paper. Training courses tend to appear more integrated and comprehensive and the resulting programme of studies is not as much prescriptive as orientative: the curriculum development cycle is self-corrective. Teachers are expected to have sound training in teaching and learning strategies and to demonstrate interest in improving their practices, while students are expected to play an active role in the learning process. Curriculum practice and implementation does not focus directly on covering the syllabus or course content, but rather on achieving actual, durable, transferable and significant learning on the students' part (Calvo, 2009).

In order to better respond to student needs, the recent educational reforms invite the use of a more practice-oriented and flexible lens when examining and designing curricula. Along these lines, one of the main aims to be achieved is the acquisition of competences and skills representing transferable and significant knowledge with respect to social needs and real-world applications. The existing model of curriculum development is brightly described by Calvo (Calvo, 2009), see Figure 1.

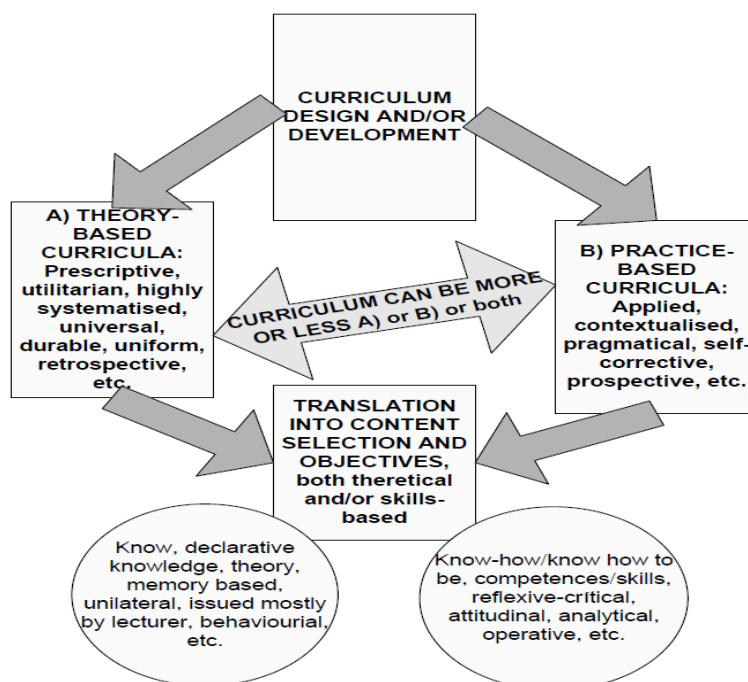


Figure 1. Curriculum as product (theory) and curriculum as process (practice) (Calvo, 2009: 69)

Further consideration of new approaches to curriculum design reveals that the curriculum should be oriented on an existing competence model. For example, in this case would be valuable to refer to International Translators/Interpreters organizations. Hence, a well-known organisation CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes) and its members ensure a high quality in the training of translators and interpreters. The aim of a degree course offered at a CIUTI member institute is to acquire a translation competence, which implies at least the following competences: competence in the foreign language(s), intercultural competence, translator's competence.

CIUTI defines that at the heart of the curriculum lies more than mere language training. Competence in the native language and one or two foreign languages is, in the best case, a precondition. The core of the translation and interpretation curriculum consists of translation training. The curriculum will introduce the various models and methods of translation studies, focusing on the processes of translating and interpreting, because the ultimate goal is the acquisition of procedural competence.

As the translation studies investigate both the process and the product of translation, to the mind of members of CIUTI, the academically-schooled translators should also be equipped to approach their task from a scholarly angle.

This requires knowledge of the theoretical basis of the discipline, and of ongoing research and developments.

Finally, the curriculum should also pay attention to social and communicative skills, including more general skills that allow students to apply their acquired competence in the ever-changing professional context, such as teamwork skills, communication skills, problem solving skills and the ability to work in interdisciplinary teams.

One more important thing should be taken into consideration while designing the curriculum, that in accordance with the principle of an academic education, the curriculum should be based on the theoretical and applied research of the teaching staff, who should have relevant academic qualifications. At the same time, the teaching staff should be able to introduce professional experience and provide training that is relevant for the profession.

In sum, the link between professional training and academic qualification required from CIUTI member institutes is reached when all the above-mentioned components are well and truly integrated as translation competence in the curriculum.

The most interesting recent proposals to Translation curriculum design is the European Masters in Translation (EMT), a partnership between the European Commission and higher-education institutions offering a master's level translation training scheme. Its goal is to establish a quality label for university translation programmes that meet agreed standards in education. The EMT ensures that a number of its programmes are based on a valid, skills-oriented framework of competences drawn up with a group of prominent European experts which details the competences translators need to work successfully in today's market. The above programs revealed possible ways to combine rational and skills-focused approaches to translator and interpreter training curriculum design by implementing a smooth shift from a content-driven to a skills-based approach.

Actually, within the field of Translation Studies, only a very few authors actually pay attention to curricular contextualisation and deliberation before proceeding to the application of competence models. Kelly's *Handbook for Translator Trainers* (2005), for instance, emphasises the importance of the reflection upon and analysis of the context in which trainers work prior to addressing curriculum design proposals. Kelly (2005: 22) identified different information sources for designing context-dependent curricula by means of transparent and explicit decision-making processes:

- Social needs
- Professional standards
- Industry's needs and views
- Institutional policy
- Institutional constraints
- Disciplinary considerations
- Student/trainee profiles.

When proceeding this way, we first design training programs from a perspective that starts with a thorough picture of the curriculum setting and then, when it comes to deciding on criteria such as disciplinary traditions or models, it moves on to choosing the actual guidelines and principles to orientate and inform the curriculum – which could possibly and successfully include a competence-based approach.

Conclusions. To sum up, the above analysis allowed to identify some key methodology provisions in regard to the curriculum design theory, including skills-based focus and a competence-based approach, interdisciplinary background of curriculum development, viewing curriculum as a permanent process and not a theory product, teachers' solid training in teaching strategies, knowledge, skills and abilities transfer with respect to social needs and real-world challenges.

REFERENCES

1. Calvo, E. (2011). Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice, *The Journal of Specialised Translation*, Issue 16, p. 5-25.
2. Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Translation Practices Explained. Manchester: St. Jerome.
3. Jonnaert, Ph., Johanne B., Domenico M. and Mane Ya. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de Reformas Educativas*. [Revision of the competition as the organizer of the training programs: toward a competent performance]. (in Spanish). Available at: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf
4. Translating and Interpreting in Higher Education. Retrieved 23.04.2014 from: <http://www.ciuti.org/about-us/profile/>
5. European Master's in Translation (EMT) Strategy/ Available at: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy2012_en.pdf

Скиба Е. Н. Особенности разработки учебных программ подготовки переводчиков в рамках высшего образования

Аннотация. Статья представляет собой обзор переводоведческой литературы относительно учебной программы обучения переводчиков в университетах. Целью данной работы является рассмотрение существующих моделей учебных программ переводчиков в рамках высшего образования, их сравнение и поиск лучшего подхода к разработке таких учебных программ в системе высшего образования. Были изучены определения, основы, руководящие принципы и подходы к формированию учебных планов. Типовой учебный план рассматривается как практическая модель синтеза, гибкость и рационализации. Анализ, проведенный автором, позволил идентифицировать некоторые ключевые положения методологии в отношении теории построения учебных программ переводчиков в рамках университетского образования.

Ключевые слова: учебная программа, учебная программа переводчиков, модели учебной программы, компетентностный подход, подход на основе навыков, программа, основанная на теории

Voznyuk V.

Extended educational offer of school: the experience of Ukraine and Great Britain

Voznyuk Victoria Viktorivna, postgraduate student
Sumy state pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Abstract. The article analyzes the peculiarities of expanding educational offer of Ukrainian secondary and British extended schools. The essence of the concept of "extended school" as the centre of community development is revealed. The main attention is focused on the analysis of the Ukrainian legislation and the mechanisms of partnership between local authorities and extended schools. The article focuses on the value of extended schools in the process of improving the efficiency of partnership between parents and educational institutions, helping to improve relationships within the family and assistance in overcoming barriers in communication between parents and children. In addition, the possible ways of implementation of special support programs allow you to increase the level of pedagogical culture of the parents and, in turn, positively influence the development of a harmonious personality of the child. Perspective directions for the implementation of the British experience of extended schools are determined, among them: creating such a network of partnership, which would include various types of integrated social services, mandatory providing students with the choice of curriculum that is meaningful for the person and meets his/her individual educational needs; the development and application of educational strategies aimed at developing individual educational direction and learning style of every student; the introduction in the school staff a wide range of experts, who together with the teacher will be able to meet diverse educational needs of students and to provide social services of high quality; promoting the creation of a wide network of social partnership of the school with local community and social institutions that provide social support for families and children and thus contribute to success in learning activities.

Keywords: *extended school, educational offer, personalization, community, partnership, additional social services*

Introduction. Changes in the system of general secondary education in Ukraine are dictated by new requirements in today's dynamic socio-political and economic transformations in the country. In particular, the first priority is improving the efficiency of the educational system, first of all, the success of schools. Unfortunately, most traditional schools are not able to meet the needs of young people for lack of special support in the process of providing additional social services by integrating them into the educational system. Researchers say that the low quality of the school is often a result of both pedagogical and social factors. An example of the latter would be the low expectations from the local community, lack of support from parents, which resulted in a high turnover of students, poor living conditions and poverty of a significant number of children, their differentiation (ethnic, racial, religious and so on).

Thus, based on the above mentioned facts, there arises the need to refer to the experience of developed European countries, particularly the UK. It should be noted that with the purpose of schools empowerment, the labour government promoted the creation of such structural innovations in the system of British secondary education, as extended schools, i.e. the catalysts for the integration of social and educational services.

Extended schools have been a center to assist students, their parents and community in general for a long time. Besides, they are the most studied among foreign theorists of education at the present stage, because they best meet the needs of individuals and families who find themselves in difficult circumstances and are unable to get out of them. Activities of extended schools were extensively studied by such scholars as M. Boll, E. Dyson, J. Dryfoos, K. Kinder, E. Robson, and G. White, E. Wilkin and other.

The purpose of this article is to analyze the features of the services extension of Ukrainian secondary schools and British extended schools.

Results and their discussion. Taking into consideration the fact that the subject of our study is the British extended school, we consider it appropriate to reveal the essence of the term "extended school" from the point of

view of the British educational theorists. So, extended school is a specific type of school providing a wide range of services to meet the needs of its pupils, their families and community in general. They provide the basis for development of cooperation of the school with other social services providers for improving the well-being of individual children and the contribution to social welfare in general. Thus the same school of extended day continues to evolve, but with other structure of activities, since such activities as "Breakfast clubs" and specially organized activities after school, during which a number of services (e.g. health, police and social work) provide the necessary social services [2].

The analysis of Ukrainian regulatory framework has allowed us to form a holistic view of activities in the direction of improving the efficiency of the national educational system and general secondary education, in particular.

So, in the "National doctrine of education development", approved by decree of the President of Ukraine dated April 17, 2002 N 347/2002, it is noted that the urgent task is to ensure the availability of quality lifelong education for all citizens and further approval of its national character. There must be constantly updated the content of education and the organization of the educational process in accordance with democratic values, market-based economy, modern scientific and technical achievements. Critical is the state funding of education and science, inadequate wages of pedagogical staff and research workers.

The purpose of the state policy on the development of education is to create conditions for personal development and creative self-realization of every citizen of Ukraine, raising a generation of people who are able to work effectively and to learn throughout life, to protect and enhance the values of national culture and civil society, to develop and strengthen a sovereign, independent, democratic, social and legal state as an integral part of European and world community [4].

According to this purpose the priority directions of the state policy on the development of education are: personal orientation of education; the formation of national and

universal values; the creation of citizens' equal opportunities in education; continuous improvement of the quality of education, updating its content and forms of educational process organization; development of a system of continuing education and training throughout life; promoting healthy lifestyles; the expansion of the Ukrainian-speaking educational space; development of pre-school, after-school, general secondary education in rural areas and vocational education; the implementation of educational innovation and information technology; the creation of the industry of modern means of training and education, full provision of educational institutions; the creation of the market of educational services and scientific and methodological support; integration of native education in the European and world educational space [4].

It should be noted that considerable attention is paid to non-formal education, namely it guarantees: availability of education in state and communal non-school educational institutions; development of a holistic cross-sectoral multi-level system of out-of-school establishments of different types and profiles to ensure the development of abilities and talent of gifted children and youth, as well as meet the needs of the population in additional cultural, educational, research, sports and recreation and other services; updating of content and methodological support, individualization and differentiation of teaching of gifted youth; establishing a system of training and improvement of professional skills of pedagogical and managerial personnel for out-of-school education and upbringing.

We consider it's necessary to emphasize that the modern system of education governance is decentralizing. It takes into account regional characteristics, the tendency toward increased autonomy of educational institutions, competitiveness of educational services.

Positive, in our opinion, is the fact that our government is making steps towards modernization of education administration, which provides: optimization of state administrative structures, decentralization of education; redistribution of functions and powers between the central and local executive bodies, local authorities and educational institutions; organization of experimental verification and examination of educational innovations; introduction of the newest management information and computer technologies; democratization of the procedure for the appointment of educational institutions managers, for their certification; improving the mechanism of licensing, attestation and accreditation of educational institutions; improving the skills of managers at all levels; greater involvement for management of talented youth, women, and education leaders in education [4].

It should be noted that in the Decree of the President of Ukraine dated 20.03.2008, No. 244 "On additional measures to improve the quality of education in Ukraine" the improvement of educational work with children, pupils and students, reducing negative impacts on the social environment, the development of relevant state target programs to address these problems are stated [5].

The basic law "On general secondary education" No. 651-XIV, with changes dated 19 December 2006, states that education of students (pupils) in secondary schools takes place in the process of curricular and extracurricular activities (article 17) [5].

Positive is also the school's cooperation with health care institutions, which are regulated by article 22 of the act. However, the mechanism of this cooperation is not sufficiently developed so that in this direction it should be appropriate to adopt the experience of British extended schools as health care services in these institutions are provided at a higher qualitative level.

We'd like to note that the management of the general secondary education system is carried out by the Ministry of education of Ukraine, other Central Executive bodies, which are subordinated to the educational institutions, the Ministry of education of the Autonomous Republic of Crimea, relevant education authorities of regional, Kyiv and Sevastopol city, district, district in the cities of Kyiv and Sevastopol state administrations and bodies of local self-government [5].

In our opinion the significant drawback of such control is the lack of autonomy of schools themselves, who are forced to change accordingly to the change of power, which significantly limits the quality of educational services. Schools just lose their competitiveness, so the experience of extended schools in the UK that operate autonomously is able to increase the level of satisfaction with quality of educational services not only to students and their parents but the local community in general.

Having analyzed Ukrainian legal system, it is necessary to refer to some government documents in the field of general secondary education in the UK.

Thus, the national program Every Child Matters (Green Paper), September 2003 aims at solving the problems of children and young people who need additional social services. The document stresses that the protection of children should not be separated from policies to improve their learning outcomes [2].

Along with that, special attention is paid to the development of the social services that should be provided to every child, regardless of whether he/she is "at risk" or not. The greatest need for these services have children from disadvantaged families and victims of family violence.

In addition, the paper discusses in detail the range of needs of children and adolescents, according to which in the process of providing services may be involved volunteer and community organizations, schools and health facilities. In the Green paper the importance of sharing information between different government agencies and increasing their level of responsibility for the provision of qualified social assistance to children "at risk" is noted.

Returning to the analysis of national experience in the integration of social and educational services in the general secondary education system, we should note that today in Ukraine the model of socio-pedagogical work of the school as a general model of social work in the state, is in its formative stage, our country is seeking both in theoretical and practical aspects, but this process is very slow and not always effective.

Today it is extremely difficult to define clearly the functions of a social pedagogue at school in the current situation, and therefore in different schools today social workers perform different functions, and not because their functional duties depend on the characteristics of the region or city, but because in different schools administration behaves differently to the specialists of this profile

and defines independently their functions and responsibilities. Very often social pedagogues substitute teachers teaching separate courses.

The distinction (and this is extremely important) of the functions of teaching staff and social service workers in school, in our opinion, will contribute to the change of subordination. The social services must be provided beyond the school day, they must become a division of the special center, like in the extended schools in the UK, where the school is an independent open for cooperation agency. Such a step towards improving social-pedagogical assistance to school will help in creating open socializing environment, transformation of the school into an open socio-pedagogical system, which is a necessary condition for its development.

Of course, the family is the primary and most important socializing environment of the child. But every person goes to school, and school socializing environment is no less important for the formation of the child's personality, especially in the current situation, when even in a prosperous family parents have little time for bringing up their own child, because they give it to work to support their family. Therefore, the creation of optimal conditions for the socialization of the child in the school environment is no less important task of socio-pedagogical work in the country than help to the family in fulfilling its educational functions.

In our opinion, in order to begin to correct the situation in our country we need to borrow the positive aspects of the experience of extended schools in the UK. So, we believe it is necessary to create such a network of partnership, which would include various types of integrated social services:

- preventive social services of family support;
- social support of family care, custody and facilitating adoption;
- social service of reintegration and support boarding schools graduates;
- service of early intervention (emergency response) when getting facts of abuse of children and violation of their rights;
- social support and rehabilitation of children in conflict with the law, and persons returning from prison;
- service of social support of educational institutions;
- school specialized medical centers;
- providing psychological support;
- psychological self-help centers [1].

Interesting in the UK experience is the fact that social work in the school is carried out by employees of non-school institutions. Here there is specialized service social security education. Members of this service are assigned to individual schools for which they are responsible. The responsibilities of these employees are almost indistinguishable from those functions that must be performed by social workers of general secondary schools in Ukraine. But the fact that they are not part of the teaching staff of the school radically changes the situation.

Thus, the creation of a specialized integrated social services system of education is one of the ways to improve the situation not only in school but also in the state. The solution to this issue, of course, requires a study of the experience of the integration of social and educational services in the system of secondary education in the UK.

So, identifying the drawbacks and shortcomings of the national system of providing quality educational services that would meet all social categories, it's necessary, in our opinion, to formulate recommendations on how you can improve the situation, borrowing the positive achievements of the activities of extended schools in the UK.

So, firstly, we should pay attention to the sequence of innovations, preceded by a clear, detailed mechanism of their implementation. And this is precisely what is lacking in our education system in general. The experience of educational reform in the UK is a prime example of the fact that only by providing a single logic and sequence of educational reforms for several political cycles can achieve their successful completion.

Secondly, despite the change of political ideologies in the society of Great Britain, the government managed to build a powerful and effective system of general secondary education, which became the basis for the freedom of choice of educational services, their personalization and improving the quality, by widening the range of socially necessary services.

In addition, the study of the British experience of personalization of the learning process suggests the advisability of introducing into Ukrainian educational space the transformations in the following areas:

- mandatory proving the students with the choice of curriculum, which is meaningful for the person and meets his/her individual educational needs;
- development and application of educational strategies aimed at developing individual educational areas and learning style of each student;
- introduction into the school staff a wide range of experts, who together with the teacher will be able to meet diverse educational needs of students and to provide social services of high quality;
- promote the creation of a wide network of social partnership of the school with the local community and social institutions that provide social support for families and children and thus contribute to success in educational activity.

From our point of view, increasing the level of satisfaction with educational services would help the autonomy of schools, that is, the output from the jurisdiction of municipal and district departments of education. Such school-based management would contribute to the creation of a competitive educational environment that would lead schools to work at their image and do everything possible to ensure that service consumers did not lose the need for their services. Confirmation of the foregoing may serve the structural reforms in the system of secondary education in the UK, in particular, decentralization of management authority, namely delegation of a wide range of powers of local education administrations (LEA) directly to the schools (introduction of a school-based management).

Special attention deserves the experience of extended schools in the UK, which was the subject of our study. Promising for application in Ukraine we consider the following areas of provision by schools of social services: organization of leisure of students and adult community members; adaptation of curricula to the needs of society; activities that stimulate communication with communities; organization of pre-school children groups; the in-

volvement of parents in the school; the provision of medical services; the creation of youth sports, creative centers; library services to the population; activities of volunteer organizations; organization relations with the police and so on.

Also deserve attention significant improvements in unsuccessful schools, where the vast majority of children came from ethnic / racial minorities or from families of low social status. Focusing attention to the health of students, organization of their leisure time after school and vacation time, and most importantly, increasing the participation of parents in school life not only improves academic achievement and behavior of children in school, but also unites the local community around the school.

The conclusions. So, having analyzed the features of the expansion of educational supply of native secondary schools and British extended schools, we have identified a number of problems that arise before the Ukrainian stu-

dents, parents and community. These include, primarily, the lack of medical personnel in most schools, the absence of organized leisure of students in rural areas, low involvement of parents to school life and so on. Taking into consideration all the above mentioned we can conclude that extended school as the unit of society, working in the autonomous mode, can increase the efficiency of interaction between parents and educational institutions, to contribute to the improvement of relations within the family, help to overcome barriers in communication between parents and children. Furthermore, the implementation of special support programs allows to increase the level of pedagogical culture of the parents and, in turn, positively influence the development of a harmonious personality of the child. It is therefore appropriate, in our opinion, to implement the positive achievements of extended schools in the UK in the Ukrainian space of general secondary education.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Cummings C., Dyson A., Todd L. Evaluation of the Extended Schools / [C. Cummings, A. Dyson, D. Muijs, I. Papps, D. Pearson et al.]. – Pathfinder Projects, 2004. – 97 p.
2. DfES (Department for Education and Skills). Every Child Matters. Green Paper. – Summary. – 2003. – 15 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Involving Parents: Raising Achievement. – DfES Publications, 2003. – 38 p.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня. – № 26. – С. 2 - 4.
Natsional'na doktryna rozvytku osvity // Osvita. – 2002. – 24 kvitnya – 1 travnya. – № 26. – S. 2 - 4.
5. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні: Указ Президента України від 20.03.2008, р. № 244/2008 [Е-ресурс].
Pro dodatkovyi zakhody shchodo pidvyshchennya yakosti osvity v Ukraini: Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 20.03.2008 r. № 244/2008 [Online]: <http://zakon.nau.ua>
6. Про загальну середню освіту: Закон Міністерства освіти і науки України № 651-XIV, із змінами від 19 грудня 2006 р. [Е-ресурс].
Pro zahal'nu serednyu osvitu: Zakon Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 651-XIV, iz zminamy vid 19 hrudnya 2006 r. [Online]: <http://zahyst.in.ua/209>

Вознюк В. Расширенное образовательное предложение школы: опыт Украины и Великобритании

Аннотация. В статье проанализированы особенности расширения образовательной предложения услуг украинских общеобразовательных и британских расширенных школ. Раскрыта сущность понятия «расширенная школа» как центра развития общины. Главное внимание сосредоточено на анализе украинской законодательной базы и освещении механизмов взаимодействия между местными образовательными администрациями и расширенными школами. В статье сделан акцент на значении расширенных школ в процессе повышения эффективности взаимодействия родителей и учебных заведений, содействию улучшению взаимоотношений внутри семьи и оказании помощи в преодолении барьеров в общении родителей и детей. Кроме того, определены возможности внедрения специальных программ поддержки, которые позволяют повысить уровень педагогической культуры родителей, а также, в свою очередь, положительно влияют на становление гармоничной личности ребенка. Перспективными направлениями для внедрения британского опыта деятельности расширенных школ определено создание такой сети партнерства, в которую бы входили различные типы интегрированных социальных служб, обязательное предоставление учащимся возможности выбора учебного плана, который является лично значимым и удовлетворяет индивидуальные образовательные потребности; разработка и применение учебных стратегий, направленных на формирование индивидуального образовательного направления и учебного стиля каждого ученика; введение в штат школы широкого круга специалистов, которые вместе с учителем смогут обеспечить развитие разнообразных познавательных потребностей учащихся и оказывать качественные социальные услуги; содействие созданию широкой сети социального партнерства школы с местным обществом и социальными институтами, которые обеспечивают социальное сопровождение семьи и ребенка и таким образом способствуют успеху в учебной деятельности.

Ключевые слова: расширенная школа, образовательная предложение, персонализация, общество, партнерство, дополнительные социальные услуги

Ананьєва Л.В.

Формування іншомовної медіакомпетенції у студентів філологічних спеціальностей

*Ананьєва Людмила Валентинівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської і романської філології
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*

Анотація. У статті розглядається проблема формування іншомовної медіакомпетенції. Автор аналізує різні підходи до визначення поняття "медіакомпетенція", пропонує своє бачення структури і засобів її формування, та можливості інтеграції в процес професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Ключові слова: *іншомовна медіакомпетенція, професійна компетентність, міжкультурна комунікація, мовна особистість*

Вступ. Зміст освіти є одним з чинників економічного і соціального прогресу суспільства, тому тенденції, що простежуються в розвитку нашої країни, знайшли своє відображення в документах, що регламентують освітні процеси на рівні загальної і професійної освіти. Впровадження в систему освіти України компетентного підходу призвело до змін вимог щодо професійної підготовки магістрів іноземної філології, змін у визначенні поняття фахової компетенції та компонентів структури професійної компетентності майбутніх спеціалістів в галузі іноземної філології.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується підвищенням інтенсивності інформаційних потоків, що створюються засобами масової комунікації, посиленням їх значення в житті кожного окремого індивіда і всього суспільства в цілому. Тому, паралельно з процесом становлення ефективної європейської системи обміну інформацією має йти процес формування у студентів вмінь свідомого орієнтування в сучасному мультимедійному просторі.

Враховуючі теоретичні засади комплексного підходу до навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ), медіаосвіта вважається невід'ємним компонентом системної підготовки майбутнього фахівця в галузі іноземної філології, відіграє важливу роль у вихованні мовної особистості майбутнього філолога, а також впливає на ефективність організації навчально-виховного процесу в сучасному ВНЗ.

Зважаючи на комплексний характер професійної підготовки спеціаліста-філолога, ми розглянемо зміст і засоби формування іншомовної медіакомпетенції, як структурного компонента професійної компетентності в системі підготовки магістра іноземної філології.

Короткий огляд публікацій. Огляд науково-методичної літератури з зазначеної проблеми засвідчує, що дослідники виділяють медіакомпетенцію як складову іншомовної професійної компетентності. Питаннями формування, розвитку, вдосконалення медіакомпетенції та визначення її статусу в системі фахової підготовки спеціалістів присвячені дослідження А.В. Федорова, А.В. Шарикова, К. Тайнера. Ідея іншомовної медіакомпетенції розвивається в роботах Н.В. Чичериної, Н.Ю. Хлизової, Л.А. Іванової, А.П. Жданько.

Метою статті є визначення сутності поняття "іншомовна медіакомпетенція", визначення її статусу в системі інших компонентів структури професійної підготовки студентів філологічних спеціальностей, вивчити структуру визначеного поняття та функції іншомовної медіакомпетенції в особистісному та професійному розвитку майбутнього філолога.

Матеріали і методи. Зважаючи на актуальність

проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі іноземної філології, питання термінології, змісту компетенцій і структури професійної компетентності майбутнього філолога є на стадії розробки і становлення.

У з'ясуванні сутності поняття "іншомовна медіакомпетенція майбутнього філолога" ми використали метод моделювання професійної особистості спеціаліста.

Діючи в рамках антропоцентричної освітньої парадигми і реалізації особистісно-розвиваючого підходу, ми трактуємо процес формування професійної особистості майбутнього філолога не як підпорядкування зовнішнім вимогам, а як вибір самим студентом оптимальної програми поведінки. Така поведінка є **продуктивною**, оскільки передбачає **суб'єктну** активність, яка розвивається самим студентом, ним самим організується і контролюється. В умовах постійного вдосконалення освітніх технологій виникає необхідність підготовки спеціаліста в галузі освіти здатного вчитись протягом всього життя. Для визначення психологічних, комунікативних і лінгвістичних передумов формування іншомовної медіакомпетенції студента-філолога були проаналізовані дослідження І.М. Захарової, Г.С. Пригіна, І. А. Мороченкової, Ю.Ю. Сугробої.

Результати та їх обговорення. В останнє десятиліття у зв'язку з переходом на нову парадигму освіти спостерігається посилення практичної спрямованості освіти. Сучасні освітні технології націлені на формування спеціальних компетенцій та спеціально орієнтований розвиток особистісних якостей студентів узгоджуючі мету і характер навчальних дій з ознаками майбутньої професійної діяльності студента.

Професійна діяльність у сфері навчання іноземних мов є, з одного боку, реалізацією програм міжкультурного спілкування, що ми розуміємо, слідом за Н.Ф. Бориско, як усвідомлення особливостей комунікативної поведінки представників інших культур та їхнього впливу на комунікацію [1, с. 2]. З іншого боку – це реалізація стратегій дидактичного дискурсу, спрямованого на регуляцію дій мовців у навчальній ситуації, персонально- і інституційно-орієнтованого одночасно. (П. Грайс, Дж. Остін, В.С. Кубрякова, Г.Г. Матвєєва).

Тож, цільова професійна компетентність особистості майбутнього філолога визначається сформованістю компетенції міжкультурного спілкування в різних професійних сферах.

Для цього він повинен мати навички міжкультурної комунікації, дотримуватися принципу культурного релятивізму, поважати своєрідність іншомовної культури, її цінностей, бути готовим до подолання стереотипів, а також володіти певним обсягом дидактичних

комунікативних умінь для регулювання ситуацій навчально-виховного процесу.

Зміни в житті суспільства завжди відтворюються на мапі освітніх процесів. Тому, обравши спеціальність у сфері освіти, студент має усвідомлювати необхідність адаптуватися до нових умов, орієнтуватися і критично ставитися до глобального неконтрольованого потоку інформації, оцінювати, інтерпретувати зміст тексту через призму особистісного досвіду, на основі вже сформованих цінностей, стосунків, світогляду, отриманих знань. Крім того, формування такого ставлення молоді до освіти сприяє вихованню високої громадянської відповідальності і тим самим забезпечує ствердження демократичних принципів у державі. В Україні з 2010 року розпочато застосування «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». Головна ідея концепції - сприяння становленню ефективної системи медіаосвіти в Україні з метою забезпечення загальної підготовки молоді до безпечної та ефективної взаємодії з сучасною медіасистемою. Концепція включає: експериментальний етап (2010-2013), поступове укорінення медіаосвіти та стандартизацію вимог до медіаосвіти (2014 - 2016), подальший розвиток медіаосвіти та завершення масового запровадження (2017-2020) [2]. Тож, на сучасному етапі актуальним є визначення статусу медіакомпетенції та стандартизації вимог до медіаосвіти в системі професійної підготовки спеціалістів.

Розглянувши наукові дослідження А.В. Федорова, А.В. Шарикова, К.Тайнера, Н.В.Чичериної, Н.Ю. Хлизової, Л.А. Іванової, А.П. Жданько, Є.В. Васильєвої можна констатувати, що медіакомпетенція є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх спеціалістів за різними напрямками підготовки у вищих навчальних закладах.

В рамках формування магістра в галузі іноземної філології загальноновизнаною метою навчання є формування іншомовної комунікативної компетенції. Поняття "комунікативна компетенція" детально розроблене в "Європейських рекомендаціях" в рамках досліджень, що проводяться Радою Європи щодо встановлення рівня володіння іноземними мовами. "Комунікативна компетенція" визначається як здатність виконання будь-якої діяльності, в тому числі і професійної, на основі отриманих знань, умінь, навичок та досвіду роботи. Поряд з лінгвістичною, соціолінгвістичною, соціальною (прагматичною), стратегічною (компенсаторною) компетенціями, що входять до складу комунікативної компетенції, названа міжкультурна компетенція, яка передбачає здатність до успішної комунікації засобами іноземної мови. За Н.О. Сушковою, міжкультурну компетенцію слід розуміти як компетенцію посередника, яка дозволяє тому, хто навчається, здійснювати взаємодію між двома, або більшою кількістю культур у спілкуванні з носіями мови, а також з представниками інших культурних спільнот" [3]. Слід підкреслити, що в ролі посередника в ситуації міжкультурного спілкування виступає, в першу чергу, особистість з її інтелектуальними і культурними ознаками.

Міжкультурна компетенція у розвідках багатьох науковців визначається як особистісна ознака, і є результатом мовної освіти (Н.О. Гальскова, Н.И. Гез). Мовна особистість визначається як здатність людини до спілкування на міжкультурному рівні, яка складається з

оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто "мовною картиною світу" носіїв цієї мов. За їхньою думкою, метою навчання іноземної мови має стати саме формування мовної особистості. Концепт мовної особистості у процесі формування медіакомпетенції досліджується в роботах А.В. Федорова, який розглядає медіаосвіту як "...процес розвитку особистості з допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу і оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіа-техніки" [4]. Н.Ю. Хлизова, під медіакомпетентністю мовної особистості розуміє "інтеграційну, стратегічну характеристику особистості, що складається з сукупності спеціальних знань, умінь, ставлень, що дозволяють їй функціонувати у світовому інформаційному просторі, здійснювати міжкультурну комунікацію як на міжособистісному, безпосередньому рівні, так і на медіатизованому, опосередкованому сучасними медіа" [5, с.163]. У наведених визначеннях медіакомпетенція розглядається як певна ознака мовної особистості, а точніше, як характер відношення мовної особистості до медіадискурсу. З одного боку, використання текстів розширеного освітнього простору для формування іншомовної компетенції є позитивним моментом, що надає можливості використання якнайбільшої кількості ресурсів для власного освітнього руху людини. З іншого боку, підвищення інтенсивності інформаційних потоків, їхня неконтрольованість, змушує студента критично ставитися до текстів, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати якість поданої інформації та доцільність її використання. Тому, основною ознакою психологічної моделі сучасної медіаграмотної мовної особистості є критичне ставлення до інформаційних ресурсів та здатність "виходу" того, хто навчається на рефлексивну позицію. Рефлексія (лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) засвідчує перехід від повного включення самосвідомості в діяльність до формування нового ставлення суб'єкта не лише до діяльності, а й до себе в цій діяльності. Становлення рефлексії, як ознаки продуктивної діяльності мовної особистості визначається начтупними характеристиками:

- 1) готовністю ставити питання по суті своєї діяльності, готовністю до проблематизації;
- 2) готовністю звертатися до свого досвіду, що створює передумови для формування досвіду творчої діяльності;
- 3) сформованою установкою на самоконтроль і на самоорганізацію, перетворення неусвідомлювані поведінки в усвідомлювану. Студент отримує можливість свою діяльність організувати і контролювати;
- 4) готовністю виявляти мотиви своїх дій - найважливіший момент в плані розвитку умінь самостійної навчальної діяльності студента;
- 5) альтернативністю мислення;
- 6) готовність діяти не по деякій раз і назавжди засвоєній нормі [6]

Тож, якість підготовки фахівця в галузі іншомовної освіти визначається не лише рівнем володіння іноземною мовою, але й особистісними продуктивними факторами: умінням самостійно ставити і вирішувати нові

професійні і соціальні завдання, опанувати нові стратегії навчальної діяльності, конструювати особисті знання і освітній досвід, взаємодіяти з навколишнім світом. Аналізуючи мовну особистість студента філолога, слід зупинитися на ознаках продуктивності його навчальної діяльності. За Н.Ф. Коряковцевою, **продуктивна навчальна діяльність у сфері навчання іноземних мов** визначається як тип самостійної творчої навчально-пізнавальної діяльності студента, яка включена в реальний соціально-культурний контекст, спрямована на створення особистісно значимого освітнього продукту, на відміну від репродукції "готових знань", носить конструктивний, творчий, цінний для рефлексії характер, що забезпечує реалізацію когнітивного і креативного потенціалу того, хто навчається, його самовизначення і саморозвиток в освітньому середовищі [7].

Основним засобом формування іншомовної медіакомпетенції виступає медіатекст характерними стійкими ознаками, які мають певну дидактичну цінність. По-перше, медіатексти являють собою автентичні зразки мовленнєвої комунікативної діяльності інофонів; по-друге, медіатекст, як репрезентант іншомовної культури, є цінним ресурсом соціокультурної інформації; по-третє, це зручний засіб для самостійного формування іншомовних навичок і розвитку мовленнєвих умінь.

Специфіка формування іншомовної медіакомпетенції у студентів філологічних спеціальностей обумовлена характером їхньої майбутньої професійної діяльності. Як було сказано вище, професійне спілкування спеціаліста в галузі іноземної філології – це реалізація програм міжкультурного і дидактичного спілкування. Розуміння іншомовного спілкування як засобу регулювання ситуацій професійної діяльності, дозволяє говорити про його якість, які забезпечують здатність ефективно впливати на об'єкт, як про мету навчання. За функціонально-жанровими характеристиками виділяються чотири основні типи медіатекстів: інформаційні (новини), аналітичні (інформаційна аналітика і коментарі), художньо-публіцистичні (текст-очерк, будь-які тематичні матеріали, що в англійській мові позначаються терміном *features*) і реклама (Т.Г. Добросклонської, Н.В. Чичеріна). Така класифікація є універсальною, оскільки відображає поєднання функцій повідомлення і впливу. Так, тексти новин найбільш повно реалізують інформативну функцію, аналітичні тексти поєднують функцію повідомлення з підсилюванням за рахунок оцінки компоненту впливу. Тексти-очерки характеризуються посиленням функції впливу. Текст реклами поєднує функцію впливу в двох аспектах: функцію мови і функцію масової комунікації. Таким чином, зближення характеристик функціональних типів текстів медіа- і дидактичного дискурсів надає можливість гармонійно інтегрувати концепт медіакомпетенції в процес формування професійної компетентності студентів-філологів. Кожен з функціональних типів текстів є засобом регулювання ситуації через певні комуні-

кативні дії. Отже, реалізація комунікативного регулювання ситуацій професійного спілкування майбутніх філологів можлива за умови оволодіння студентами виконувати мовленнєві дії, які є типовими для таких ситуацій: встановлення контакту, повідомлення інформації, спонукання до виконання вербальної, або невербальної дії, емоційна оцінка, тощо.

Аналіз феномену іншомовної медіакомпетенції з позицій мовної особистості дозволяє зробити висновок, що іншомовна медіакомпетенція є особистісною характеристикою і передбачає у процесі її формування суб'єктну активність студента, спрямовану на особистісну інтерпретацію медіатексту і створення на цій основі особистісно значимого освітнього продукту. В сучасних розвідках інтерпретація розглядається з позицій психолінгвістики, лінгвістики та лінгводидактики. В лінгводидактичному аспекті, інтерпретація визначається як комунікативна діяльність, пов'язана з переходом у сприйнятті тексту на більш глибокий рівень розуміння і передбачає володіння вміннями зрозуміти ідею тексту і задум автора, пов'язати прочитане з минулим досвідом та фоновими знаннями з метою створення особистісно значимого продукту. У своєму дослідженні вона виділяє об'єкти лінгвокультурологічної інтерпретації тексту на трьох рівнях: мовному, фактологічному і змістовому. Розуміння іншомовної комунікативної діяльності як засобу регулювання ситуацій професійного спілкування, спонукає нас розглядати медіатекст, який є зразком комунікативної діяльності інофона в певній ситуації, як засіб регулювання цієї ситуації, та в методичних цілях вважати його об'єктом спеціальної інтерпретації з метою формування спеціальних умінь. Для студента-філолога медіатекст, як засіб формування професійно-комунікативних умінь, є, таким чином, об'єктом мовного, мовленнєвого, соціокультурного аналізу, об'єктом інтерпретації змісту через особистісний досвід та через систему набутих цінностей (об'єктом рефлексії) та об'єктом репродуктивно-продуктивного перекодування з метою створення на його основі нового особистісно значимого продукту. Тож, формування іншомовної медіакомпетенції у студентів філологічних спеціальностей передбачає розвиток двох груп професійно-комунікативних умінь: аналітичних і рефлексивних.

Висновки. Іншомовна медіакомпетенція студентів філологічних спеціальностей є складовою їхньої професійної компетентності. Засобом формування іншомовної медіакомпетенції є медіатекст. Іншомовна медіакомпетенція є особистісною характеристикою і передбачає, у процесі її формування, суб'єктну активність студента, спрямовану на особистісну інтерпретацію медіатексту і створення на цій основі особистісно значимого освітнього продукту. Формування іншомовної медіакомпетенції у студентів філологічних спеціальностей передбачає розвиток двох груп професійно-комунікативних умінь: аналітичних і рефлексивних.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения: Монография. – К.: Изд. Центр КГЛУ, 1999. – 268с.
Borisko N.F. Kontsepsiya uchebno-metodicheskogo kompleksa dlya prakticheskoy yazykovoy podgotovki uchiteley nemetskogo

yazyka (na materiale intensivnogo obucheniya) [The concept of educational complex for practical language training for teachers of German language (on the basis of intensive training)]: Monografiya. – K.: Izd. Tsentra KGLU, 1999. – 268s.

2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Е-ресурс] *Kontsepsiya vprovadzhennya mediaosviti v Ukraini [E-resurs]*

vprovadzhennya mediaosviti in Ukraini] / Available at:

<http://kzsh128.dnepredu.com/uk/site/kontseptsiya-vprovadzhenn.html>

3. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка / Н.А.Сушкова [Е-ресурс]

Sushkova N.A. Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii v usloviyakh pogruzheniya v kul'turu strany izuchaemogo yazyk [Technique of formation of intercultural competence in submerged culture of the country izuchaemogo language] / N.A. Sushkova / Available at: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniya-mezhkulturnoi-kompetentsii-v-usloviyakh-pogruzheniya-v-kulturu-strany>

4. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. – 2000. – № 2. – С. 33-38.

Fedorov A. V. Terminologiya mediaobrazovaniya [Terminology of media instruction] // Art and Education // *Iskusstvo i obrazovaniye*. – 2000. – № 2. – С. 33-38.

5. Хлызова Н.Ю. Феномен «медиакомпетентность языковой личности» в образовании // Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2010. – №5. – С. 91.

Khlyzova N.Yu. Fenomen «mediakompetentnost' yazykovoї lichnosti» v obrazovanii [The phenomenon of "media competence linguistic personality" in education] // *Vestnik Pomorskogo universiteta. Ser.*

Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki. 2010. – №5. – С. 91.

6. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория и практика / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М., 1993. – С.159-175.

Bogin V. G. Obucheniye refleksii kak sposob formirovaniya tvorcheskoy lichnosti [Education reflection as a method of forming a creative personality] / V.G. Bogin // *Sovremennaya didaktika: teoriya i praktika /pod red. I.Ya. Lerner, I.K. Zhuravleva*. - M., 1993. – S. 159-175.

7. Коряковцева Н.Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности / Н.Ф. Коряковцева. – 2003. [Е-ресурс]

Koryakovtseva N.F. Teoreticheskiye osnovy organizatsii izucheniya inostrannogo yazyka uchashchimsya na baze razvitiya produktivnoy uchebnoy deyatel'nosti [The theoretical basis for the organization of learning a foreign language to students on the basis of the development of productive educational activity] / N.F. Koryakovtseva. – 2003. / Available at:

<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertatsiya-teoreticheskie-osnovy-organizatsii-izucheniya-inostrannogo-yazyka-uchashchimsya-na-baze-razvitiya-produktivnoy-uchebnoy-de>

Ananieva L. Forming foreign media competence of future philologists

Abstract. The article considers the problem of forming of foreign media competence. The author reviews different approaches to defining the concept "foreign media competence", offers the own vision of structure and ways for integration into process of forming professional competency of future philologists.

Keywords: *foreign media competence, professional competency, intercultural communication, linguistic personality*

Ананьева Л. Формирование иноязычной медиакомпетенции у студентов филологических специальностей

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования иноязычной медиакомпетенции. Автор анализирует разные подходы к определению понятия "медиакомпетенция", предлагает свое видение структуры и средств ее формирования, и возможности интеграции в процесс профессиональной подготовки студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: *иноязычная медиакомпетенция, профессиональная компетентность, межкультурная коммуникация, языковая личность*

Анафієва Е.Р.

Формування орфоепічної компетентності молодших школярів у національних школах Криму

*Анафієва Ельзара Різаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський інженерно-педагогічний університет”
м. Сімферополь, Крим*

Анотація. У даній статті розглядаються проблеми формування орфоепічної компетентності молодших школярів у поліетнічному середовищі. Розкривається необхідність врахування у даній роботі зіставлення трьох мов.

Ключові слова: орфоепічна робота, поліетнічне середовище, зіставлення мов

Актуальність проблеми. Однією з актуальних проблем у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів є їх підготовка до проведення уроків мовного циклу, зокрема, української мови як державної.

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки у школах з українською мовою навчання, але і в школах, де навчання здійснюється іншими мовами.

Компетентнісний підхід до вивчення мовної системи на сучасному етапі розвитку є провідним. Це відповідно окреслюється пріоритетами шкільної мовної освіти, визначеними державними документами такими як Державний стандарт початкової загальної освіти та навчальними програмами. Нові програми для початкової школи націлюють навчальний процес на формування в учнів ключових і предметних компетентностей – здатності застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності у навчальних ситуаціях і повсякденному житті.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь „Мови і літератури”) ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості. [1; 12-18]. Предметом навчання у школі, – йдеться у Концепції, – повинна бути не стільки мова, вилучена з системи практичних дій, скільки представлена нею думка, духовність, мовна та загальна культура [1; 12-18].

Повною мірою це стосується Криму. Багатонаціональний склад населення викликав до життя школи і класи, в яких вчать діти різних національностей. Навчання у цих класах здійснюється українською, російською або кримськотатарською мовами, і у кожному з цих типів шкіл є учні – кримські татари.

Успішне навчання української мови значною мірою залежить від врахування взаємовпливів тих мов, якими користуються діти на початку шкільного навчання. Переважна більшість учнів – кримських татар добре володіє російською мовою. Значно складнішою є ситуація з кримськотатарською мовою.

Кримськотатарський народ, який був депортований у Середню Азію, протягом десятиліть не мав можливості не тільки навчатися рідною мовою, а й вивчати її як шкільний предмет. Кримськотатарська мова використовувалась лише у побутових ситуаціях, і це вплинуло на

рівень володіння рідною мовою: деякі діти, які приходять до школи, володіють кримськотатарською (тобто вони розуміють та говорять); інші діти лише розуміють, але не говорять рідною мовою, також є діти, які зовсім не володіють рідною мовою (тобто вони навіть не розуміють її).

З поверненням кримських татар до Криму з місць депортації ситуація істотно змінюється: кримськотатарською мовою друкуються газети, журнали, посібники, художня література, видаються словники, ведуться передачі на радіо та телебаченні тощо. Важливим показником відродження мови є поява шкіл з кримськотатарською мовою навчання, але переважна більшість учнів кримських татар сьогодні вивчає рідну мову в школах з іншою мовою навчання (переважно російською). У цілому, незаперечним є факт, що рівень володіння рідною мовою серед кримських татар істотно підвищується, і це має бути враховане в навчанні української мови.

Однією з важливих ознак культури українського мовлення є його відповідність орфоепічним нормам. Естетична цінність правильної вимови дуже велика, оскільки це своєрідне дзеркало, яке яскраво відображає ступінь загального інтелектуального розвитку людини (Д. Богоявленський). Правильної літературної вимови потрібно навчати так само регулярно, як навчають граматики, правопису, особливо в роботі зі школярами, для яких українська мова не є рідною. Саме тому дуже важливою є проблема підготовки студентів-майбутніх вчителів початкових класів формування у першокласників – кримських татар орфоепічних навичок українського мовлення у зіставленні з російським і кримськотатарським.

Аналіз останніх джерел. Вирішальну роль у засвоєнні вимовних норм має відіграти початкова школа. Молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим періодом для становлення мовної особистості за всіма рівнями компетенції (комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної). Саме цей вік найбільш відкритий у плані розвитку та вдосконалення мовленнєвої культури, складовою якої є вимовна (М.С. Вашуленко, О.Н. Хорошкова, І.П. Гудзик, М.Б. Успенський, В.В. Борисенко, С.П. Іванова, М.В. Панова, В.А. Серебренніков та ін.). Однак засвоєння норм літературної вимови ускладнюється в разі одночасного вивчення кількох мов (російської, української, кримськотатарської та іноземної), їх контактами на рівні комунікації. З огляду на це особливої актуальності набуває така проблема, як врахування негативного та позитивного впливу рідної (кримськотатарської) та російської мов у формуванні орфоепічних норм

українського мовлення. Специфікою цієї проблеми є необхідність зіставлення як споріднених – української та російської, так і різносистемних мов – російської та кримськотатарської, української та кримськотатарської (О.Н. Хорошковська, О.А. Бистрова, І.П. Гудзик, М.І. Тионов, А.Х. Загаштоков та ін.).

Відзначимо, що проблема виховання культури усного мовлення не є новою. Вона досліджувалась у різних напрямках: теоретичні аспекти навчання російської мови в Україні (Є.П. Голобородько, Г.П. Коваль, Н.А. Пашківська, М.Б. Успенський, Л.В. Вознюк та ін.), методика роботи над фонетичним матеріалом і вимовою (С.І. Бернштейн, М.Б. Успенський), формування вимовних умінь і навичок російського мовлення молодших школярів в умовах національно-російського білінгвізму (А.Ф. Бойцова, М.А. Бріцин, Н.І. Волошанівська, І.П. Гудзик, Й.М. Казнадзей, А.П. Коваль, О.Г. Лобчук та ін.), явища інтерференції та транспозиції у процесі вивчення другої мови (А.М. Богуш, О.В. Бугайчук, Л.А. Войцещук, Г.П. Коваль, І.О. Луценко, Н.А. Пашківська та ін.), корекції відхилень у мовному розвитку учнів (А.М. Богомолова, М.А. Савченко, А.А. Колупаєва, Ф.П. Сергєєв, Л.Ф. Спірова, М.Ф. Фомічова, С.Н. Цейтлин, А.В. Ястребова та ін.), вікові особливості засвоєння звукової сторони мовлення (В.І. Бельтюков, О.М. Гвоздєв, С.О. Натальїна, А.Д. Салахова та ін.), формування орфоепічних навичок українського мовлення молодших школярів (М.С. Вашуленко, Н.І. Тоцька, О.Н. Хорошковська та ін.). Однак проблеми формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників у зіставленні з російським та кримськотатарським не були предметом дослідження.

Спостереження та аналіз процесу викладання предметів мовного циклу в початковій школі засвідчили, що орфоепічна робота включається у систему навчання стихійно та епізодично; у ній відсутнє належне врахування міжмовних контактів. Важливо взяти до уваги, що значна частина вчителів, що працюють у початкових класах і навчають української мови, не володіють кримськотатарською мовою, отже, без спеціальної допомоги не може враховувати взаємовпливи української та кримськотатарської мов.

Таким чином, характерною ознакою освіти кримських татар є багатомовність, і вкрай актуальною є проблема врахування у навчанні української мови контактів української, кримськотатарської і російської мов. Однак ця проблема ще не стала предметом спеціальних досліджень, окремим її аспектам присвячено лише поодинокі статті.

Основний матеріал і результати досліджень. Проблема формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників у зіставленні з російським та кримськотатарським є недослідженою, вона майже не відображена у науково-методичній літературі. Це пояснюється тим, що методика кримськотатарської мови, а також методика російської та української мов з урахуванням кримськотатарської до недавнього часу не розроблялась. Тому ми спиралися на праці, в яких розглядаються проблеми російсько-української двомовності, а

також проблеми навчання іноземної мови, використовували значний досвід дослідження у колишньому Радянському Союзі проблеми навчання російської мови у національних школах.

Нами було проаналізовано програми з української мови для перших та других класів середньої загальноосвітньої школи з української мови шкіль з російською мовою викладання [2], які використовуються також у школах з кримськотатарською мовою навчання. У програмі визначено мету навчання – забезпечити початковий рівень комунікативних умінь та елементарних знань з української мови й правопису, відповідних умінь і навичок, а також інтелектуальний розвиток учнів та етнокультурознавчі знання. У програмі зазначено, що в основі умінь українського мовлення лежать частково-мовленнєві уміння – орфоепічні, граматичні та словниковий запас.

Як зазначено у програмі, зміст українського мовного матеріалу розроблено на основі порівняльного аналізу російської й української мов. У роботі з дітьми-кримськими татарами такий підхід до визначення змісту може бути прийнятним, тому що більшість дітей добре володіє і постійно користується російською мовою. Однак, на наш погляд, для роботи з учнями-кримськими татарами цей зміст треба доповнити матеріалом на основі порівняльного аналізу кримськотатарської, української та російської мов. Саме це і є одним із завдань нашого дослідження.

Важливим є положення програми про те, що збагачення словникового запасу і його активізація в мовленні відбувається на основі текстів для слухання-розуміння, заучування напам'ять та створення на уроках ситуацій мовлення з метою розвитку умінь спілкуватися. У програмі визначені такі теми для роботи з розвитку мовлення: “Знайомство. Ввічливість.”, “Родина.”, “Школа. Клас. Навчальне приладдя.”, “Дитячі ігри. Українські дитячі ігри” тощо. Ці теми стали підставою для визначення лексики, яку ми опрацьовували на уроках української мови.

Хоч у змісті програми не виділено три аспекти вивчення звуків (фізичний, анатомио-фізіологічний, функціональний), – як зазначає професор С.О. Караман, – вони вивчаються в шкільному курсі мови в єдності, що забезпечує засвоєння учнями фізіолого-акустичних і функціональних ознак звуків як цілісного явища.

Відомості про *акустичні* властивості мовних звуків, що виникають внаслідок дії звукових хвиль на орган слуху, учням необхідні для правильного розуміння фонематичних явищ: мовні звуки розрізняються залежно від того, що лежить в їх основі – тон чи шум, – і відповідно безпомилкового поділу їх на дві групи: голосні і приголосні, приголосні в свою чергу на дзвінкі і глухі.

Фізіологічному аспекту, пов'язаному з вимовою того або іншого звука, в шкільній фонетиці приділяється значна увага. Адже лише детальне пояснення будови мовного апарату дає змогу учням збагнути, що в момент мовлення людина від звичайного дихання переходить на так зване „мовленнєве”. Струмін повітря з легенів через трахею потрапляє в гортань поштовхами,

кількість яких співвідносна з кількістю складів. У гортанні струмінь зустрічає першу перешкоду – голосові зв'язки, що під великим тиском повітря вібрують і відіграють вирішальну роль у творенні голосних чи приголосних звуків.

Функціональний аспект забезпечує системність у вивченні фонетики у школі. Учні повинні засвоїти ряд понять: протиставлення звукових пар, сполучуваність звуків, їх уподібнення, пристосування, чергування, пом'якшення і напівпом'якшення звуків у потоці мовлення перед голосним *i*, чергування голосних і приголосних звуків, спрощення, подовження, склад, складоподіл, наголос та ін., що допоможуть учням оволодіти фонетичною системою української мови.

Відповідно до програми з української мови для першого класу розроблено підручник “Українська мова: Усний курс: Підруч. для 1 кл. шк. з рос. мовою навч. – К.: Освіта, 2002. – 159 с. (Хорошковська О.Н., Охота Г.І.)”, що використовується і у школах, в яких навчаються кримські татари. Цей підручник складений за тематичним принципом. Тематика відповідає програмі. Навчальний матеріал представлено переважно малюнками. Серед них є предметні малюнки (сонечко; дівчинка; чайка), а також є сюжетні малюнки (розваги дітей; родинне коло), які мають стати основою розвитку аудіювання та говоріння, а також опрацювання окремих мовних особливостей, зокрема вимови окремих специфічних звуків української мови, засвоєння вимови слів. Наприклад, робота над темою “Знайомство” дає можливість відпрацювати звук [ч] на таких словах як *дівчинка, хлопчик, собачка*; робота над темою “У гостях у бабусі й дідуся” – звук [г] на таких словах як *гість, годувати, глечик, гратися*.

У додатку до підручнику подано завдання для розвитку мовлення, є вправи для роботи над розвитком фонетико-орфоепічних умінь та навичок. Вони стосуються слухання, повторення, самостійного вимовляння, побудови висловлювань з опрацьованими словами, вивчення напам'ять віршів, ігор, чистомовок, скоромовок, лічилок тощо.

До зазначеного підручника розроблено методичні розробки уроків усного українського мовлення в 1 класі чотирирічної початкової школи з російською мовою навчання (Посіб. для вчителя. – К.: “Початкова школа”, 2002. – 128 с. (автори О.Н. Хорошковська, Л.О. Кутенко).

У цьому посібнику представлено різноманітні вправи та завдання, спрямовані на формування фонетико-орфоепічних навичок та умінь. Серед них:

- слухання та повтор за учителем (звуків, складів, слів, словосполучень, речень, текстів);
- заучування напам'ять (текстів: віршів, скоромовок, чистомовок, загадок, пісень, ігор тощо);
- самостійна вимова слів у завданнях відгадати загадку, назвати предмет, озвучити малюнок тощо;
- побудова речень та невеликих діалогічних висловлювань з використанням опрацьованих слів (відповіді на запитання за змістом прослуханого тексту, за малюнками, рольова гра).

Переважають завдання на слухання та повтор за учителем, далі за кількістю йдуть вправи на заучування напам'ять, вправи на самостійну вимову слів, є також окремі вправи на побудову речень.

Крім практичних завдань над звуком, словом та текстом, у підручнику представлена робота, спрямована на формування уявлень про особливості звучання, вимови слова, звукового складу слова. Учні пропонують звернути увагу на вимову слова (окремої форми), розрізнити українське й російське слово, знайти у групі слів чи невеликому тексті слово з певним звуком, перекласти слово українською мовою. Ці завдання складають порівняно невелику частину завдань, оскільки основним є розвиток мовлення учнів.

Висновки. Таким чином, можна дійти висновку, що на матеріалі підручника, на наш погляд, можна формувати орфоепічні навички українського мовлення, але ми пропонуємо доповнити ці матеріали вправами, які основані на зіставному аналізі фонетико-орфоепічних явищ української, кримськотатарської та російської мов. Це пояснюється тим, що на українське мовлення дітей-кримських татар, які навчаються у школах з кримськотатарською та російською мовами навчання, впливає не тільки російська мова, але й кримськотатарська. Саме це повинні враховувати вчителі початкових класів.

Нова мовна ситуація, що склалася в Криму в пострадянський період, значно розширила функціональні кордони двомовності (багатомовності): у національно-державних і національно-територіальних округах країни зараз природною нормою вважається як національно-українська, так і українсько-національна двомовність, а у багатьох випадках національно-українсько-російська багатомовність. В той же час володіння мовами (особливо національними) залишається на досить низькому рівні. Отже для розвитку гармонійної, соціально ефективної двомовності необхідно:

- ♦ всемірно розвивати і укріплювати українсько-національну двомовність, створюючи для цього необхідну соціально-правову і фінансову основу;
- ♦ постійно укріплювати національно-українську двомовність. Українська мова є надійне сховище універсальної інформації людства.
- ♦ сформувати у індивідів ситуації реального психологічного домінування рідної мови при вивченні другої;
- ♦ при будь-яких видах двомовності (багатомовності) визнавати домінуючу роль рідної мови. Лише рідна мова здатна передавати сокровенне, суто індивідуальне, властиве йому безцінне духовне багатство, розкривати характерні особливості, національну психологію народу. У цьому і є безперечна унікальна цінність кожної мови.
- ♦ підняти на якісно новий рівень навчання національної і української мовам, виходячи з вимог підготовки всесторонньо розвиненої мовної особистості;
- ♦ підвищити престиж, соціальну значущість національних мов в українському соціокультурному просторі.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Арват Н.Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: [пособие для учителя] / Н.Н. Арват, Ф.С. Арват. – К.: Рад.шк., 1989. – 192 с.
Arvat N.N. Comparable study of Russian and Ukrainian languages at school [Sopostavytel'noe uzuchenye rus'koho u ukraynskoho yazykov v shkole]: [posobyе dlya uchytelya] / N.N. Arvat, F.S. Arvat. – K.: Rad.shk., 1989. – 192 s.
2. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні// Педагогіка і психологія, 1995. – № 5. – С. 12-18
Bondarenko N.V. Conception of school linguistic education of national associations in Ukraine [Kontseptsiya shkil'noyi movnoyi osvity natsional'nykh spil'not v Ukraini] // Pedagogika i psykholohiya, 1995. – № 5. – S. 12-18
3. Богданович Г.Ю. Русский язык в аспекте лингвокультурологии / Г.Ю. Богданович. – Симферополь: Доля, 2003. – 392 с.
Bohdanovych H.Yu. Russian in the aspect of linguoculture [Russkyu yazyk v aspekte linyvokul'turolohyu] / H.Yu. Bohdanovych. – Symferopol': Dolya, 2003. – 392 s.
4. Гудзык І.П. Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України / І.П. Гудзык // Вісник Черкаського університету. “Педагогічні науки”. – 2005. – № 72. – С.85-90.
Gudzyk I.P. Teaching of languages in policultural educational space of Ukraine [Navchannya mov u polikulturnomu osvitr'omu prostori Ukrainy] / I.P. Gudzyk // Visnyk Cherkas'koho univertsytetu. “Pedagogichni nauky”. – 2005. – № 72. – S.85-90.
5. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М.І.Пентилюк, С.О. Караман, О.В. Караман та ін.. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
Practical work of the method of teaching of Ukrainian [Praktykum z metodyky navchannya ukrayns'koyi movy] / Kolektyv avtoriv za redaktsiyeyu M.I.Pentylyuk, S.O. Karaman, O.V. Karaman ta in.. – K.: Lenvit, 2003. – 302 s.
6. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи. – К.: Початкова школа. – 2001. – 296 с.
Program for middle general school of 1-2 classes [Prohrama dlya serednoyi zahalnoosvitnoyi shkoly 1-2 klasy]. – K.: Pochatkova shkola. – 2001. – 296 s.

Anafieva E.R. Forming of orthoepic competence of junior schoolchildren in national schools of Crimea

Summary. The problems of forming of orthoepic competence of junior schoolchildren in a polyethnic environment are examined in the article. There are opened up the necessity of account of comparison of three languages.

Keywords: orthoepic work, a polyethnic environment, comparison of languages

Анафиева Э.Р. Формирование орфоэпической компетентности младших школьников в национальных школах Крыма

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы формирования орфоэпической компетентности младших школьников в полиэтнической среде. Раскрывается необходимость учета сопоставления трех языков.

Ключевые слова: орфоэпическая работа, полиэтническая среда, сопоставление языков

Армаш Т.С.

Цілі і зміст навчання лінійної алгебри майбутнього вчителя інформатики на засадах компетентнісного підходу

Армаш Тетяна Сергіївна, асистент кафедри математики та методики її навчання Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ "Криворізький національний університет", м. Кривий Ріг, Україна

Анотація. Розглянуто поняття цілей навчання, а також мета та завдання навчання лінійної алгебри майбутніх учителів інформатики; описаний зміст навчання лінійної алгебри та розшифрований один із змістовних модулів: "Матриці та визначники" на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: Цілі навчання, зміст навчання, лінійна алгебра, компетентнісний підхід, майбутній вчитель інформатики

Вступ. Модернізація вищої освіти передбачає удосконалення цілей і змісту навчання. Особливо це стосується дисциплін природничо-математичного та технологічного циклу, оскільки підвищення якості фізико-математичної освіти є одним з пріоритетних завдань освіти сьогодення. На сучасному етапі реформування системи освіти для оцінювання рівня підготовки фахівця більшістю науковців використовується компетентнісний підхід, особливістю якого є те, що зміст навчання формується на основі спрямованості навчального процесу на досягнення результатів навчання – формування у студентів набору компетентностей, необхідних для повноцінного життя та професійної діяльності у сучасному інформаційному суспільстві [2].

Формування професійних компетентностей вчителя передбачає: набуття ним ґрунтовних знань з навчального предмету, методики його навчання, дидактики, психології, педагогіки; розвиток педагогічних умінь, які пов'язані з діями вчителя у різних педагогічних ситуаціях; формування необхідних особистісних якостей, комунікативних навичок; наявність потреби самовдосконалення і саморозвитку [2].

Короткий огляд публікацій з теми. Існують різні погляди на побудову змісту курсу "Алгебра та геометрія" для спеціальності 6.040302 Інформатика. Згідно галузевих стандартів вищої освіти України [1] освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки бакалавра спеціальності 6.040302 Інформатика зміст лінійної алгебри включає в себе такі два змістові модулі.

– Поняття вектору, матриці, визначнику. Лінійні перетворення. Ортогональна система векторів.

– Системи лінійних алгебраїчних рівнянь, білінійні форми.

О.В. Співаковський передбачає наступну блок-модульну побудову змістового матеріалу курсу "Лінійна алгебра" [5]. Перший блок містить попередні відомості про системи лінійних рівнянь. Модуль включає основні означення, поняття про рівносильні перетворення систем лінійних рівнянь, алгоритм виключення змінних, знайомство з матрицею системи лінійних рівнянь, правила перетворення матриць, однорідні системи лінійних рівнянь, загальний розв'язок системи лінійних рівнянь. Другий блок присвячено векторним просторам, третій – базису і розмірності векторного простору, четвертий – матрицям, п'ятий блок присвячено вивченню рангу матриць, у шостому блоці вивчаються лінійні оператори, сьомий охоплює системи лінійних рівнянь, восьмий – власні вектори лінійного оператора, дев'ятий відображає жорданову форму матриці і десятий – евклідові простори.

Щоб розкрити зміст навчання лінійної алгебри, також потрібно визначитися з цілями навчання лінійної алгебри.

Мета статті. Розкрити цілі і зміст компетентнісно-орієнтованого навчання лінійної алгебри майбутніх учителів інформатики.

Матеріали та методи. В статті ми будемо використовувати розроблену нами робочу програму з навчальної дисципліни "Алгебра та геометрія" для спеціальності 6.040302 Інформатика.

Результати та їх обговорення. Як зазначає В.М. Монахов традиційне розуміння цілі навчання як засвоєння визначеної сукупності знань є не актуальним і тому пропонує розуміти ціль як багаторівневу модель, яка може бути представлена у вигляді ієрархії чотирьох рівнів: компетентнісна модель випускника → професійні компетенції → професійні задачі → навчальні задачі [3].

Цілі навчання курсу "Лінійна алгебра" у педагогічному університеті мають проектуватися на цілі навчання окремих тем курсу. Тобто, реалізація цілей навчання тем курсу має сприяти одержанню очікуваних результатів навчання, зокрема формуванню прогнозованих компетентностей учителів інформатики. З цієї метою визначені основні види діяльності і проблеми, до розв'язування яких має бути готовий майбутній вчитель інформатики у результаті опанування змістом курсу "Лінійна алгебра" у педагогічному університеті.

Курс "Лінійна алгебра" для майбутніх учителів інформатики повинен забезпечити розуміння основ математики та озброїти студентів методами математичного дослідження реальних процесів (фізичних, технічних, інформаційних тощо) і явищ, які описуються матрицями, лінійними рівняннями або системами лінійних рівнянь, а також наповнити змістовий компонент компетентно-орієнтованої моделі майбутнього вчителя інформатики.

Тобто мета викладання дисципліни:

Мета лекційного курсу "Лінійна алгебра" – це знайомство з основними поняттями, методами, задачами та засобами їх розв'язання основних розділів лінійної алгебри, забезпечення студентів математичним апаратом, без якого неможливе вивчення жодної дисципліни, зокрема окремих розділів інформатики.

Мета практичних занять – закріпити та удосконалити знання, здобуті на лекціях, привити студентам навички до розв'язання конкретних задач, розвивати логічне мислення. Всі отримані на лекціях та практичних заняттях знання, уміння та навички є необхідною складовою для формування компетенцій майбутнього вчителя інформатики.

Таблиця 1. Змістовий модуль 1. Матриці та визначники

Тема, зміст	Компетентності
<p>Матриці. Дії над ними та їх властивості</p> <p>Поняття матриці; приклади; основні дії над матрицями: додавання, множення на скаляр, множення матриць, транспонування матриці; властивості дій; основні типи матриць, поняття рангу матриці, обчислення рангу матриці методом елементарних перетворень.</p>	<p><i>Пояснює:</i> * Поняття матриці, основні типи матриць. * Означення основних дій над матрицями. * Поняття елементарних перетворень над матрицями; * Означення рангу матриці. <i>Описує:</i> * Властивості дій над матрицями. <i>Наводить приклади:</i> * Основних типів матриць. <i>Уміє:</i> * Виконувати основні дії над матрицями: додавання, віднімання матриць, множення матриці на число, множення матриць, транспонування матриці. * Знаходити ранг шляхом зведення матриці до ступеневої форми. <i>Розв'язує компетентнісні задачі, що передбачають:</i> * Знайомство з табличними процесорами, масивами, строками, алгоритмами, які використовуються при вивченні окремих розділів інформатики.</p>
<p>Визначники та їх властивості. Способи обчислення визначників</p> <p>Перестановки, парність перестановки, транспозиція в перестановці, інверсія в перестановці; підстановки, знак підстановки; визначники II та III порядків, способи обчислення, означення визначника n-го порядку; поняття мінора та алгебраїчного доповнення до елементів квадратної матриці n-го порядку; узагальнене поняття мінора та алгебраїчного доповнення, теорема про визначник спеціального вигляду, теорема про розклад визначника за елементами рядка або стовпця; теорема про суму попарних добутків елементів деякого рядка (стовпця) на алгебраїчні доповнення до відповідних елементів іншого рядка (стовпця); алгоритм методу обвідних мінорів для обчислення рангу матриці.</p>	<p><i>Пояснює:</i> * Означення перестановки та підстановки; парної, непарної перестановки; знаку підстановки. * Означення визначника II, III порядку та правила їх обчислення. * Означення визначника n-го порядку. * Поняття мінора та алгебраїчного доповнення до елементів квадратної матриці n-го порядку. <i>Описує:</i> * Теорема: про визначник спеціального вигляду, про розклад визначника за елементами рядка або стовпця, про суму попарних добутків елементів деякого рядка (стовпця) на алгебраїчні доповнення до відповідних елементів іншого рядка (стовпця). * Властивості визначника n-го порядку. <i>Уміє:</i> * Обчислювати кількість інверсій в перестановці, визначати парність (непарність) перестановки, знаходити знак підстановки. * Обчислювати визначники II та III порядків. * Обчислювати мінори та алгебраїчні доповнення до елементів квадратної матриці. * Знаходити ранг матриці методом обвідних мінорів. <i>Розв'язує компетентнісні задачі, що передбачають:</i> * Застосовувати властивості визначників n-го порядку до їх обчислення. * Обчислювати визначники, порядку вище трьох, різними методами: розкладом за елементами рядка або стовпця, методом нулів, зведенням до трикутної форми, та вибирати раціональний спосіб, обґрунтовуючи свій вибір. * Знайомство з циклами, строками, алгоритмами, які використовуються при вивченні окремих розділів інформатики.</p>
<p>Обернена матриця та способи її обчислення</p> <p>Поняття оберненої матриці, оборотної матриці, властивості, умова оборотності матриці; способи знаходження оберненої матриці: спосіб елементарних перетворень, спосіб мінорів; основні типи матричних рівнянь та способи їх розв'язання.</p>	<p><i>Пояснює:</i> * Означення матриці оберненої до заданої; оборотної матриці. * Умову оборотності матриці. <i>Описує:</i> * Способи обчислення матриці, оберненої до заданої. * Основні типи матричних рівнянь та способи їх обчислення. <i>Уміє:</i> * Розв'язувати матричні рівняння трьох типів. <i>Розв'язує компетентнісні задачі, що передбачають:</i> * Знаходити матрицю, обернену до заданої способом мінорів та способом елементарних перетворень та вибирати раціональний спосіб, обґрунтовуючи свій вибір. * Знайомство з табличними процесорами, алгоритмами, які використовуються при вивченні окремих розділів інформатики.</p>

Базою вивчення дисципліни є шкільна загальноосвітня підготовка. Результати навчання лінійної алгебри використовуються для оволодіння математичним моделюванням та на практичних заняттях фахових дисциплін під час розв'язання прикладних задач.

Завдання вивчення дисципліни:

1. Ознайомити студентів з історичними відомостями про виникнення і розвиток лінійної алгебри і її значення у математичному моделюванні процесів реального світу.
2. Надати студентам знання з дисципліни у відповідності з вимогами державних стандартів кваліфікаційного рівня "бакалавр".
3. Забезпечити формування умінь та навичок самостійної роботи в процесі вивчення дисципліни.
4. Висвітлити алгоритмічний аспект розглянутих понять, методів та тверджень, проілюструвати їх застосування при вивченні різних розділів курсу інформатики.

5. Розвинути у студентів навички правильної організації обчислень, уміння застосовувати засоби обчислень та отримувати конкретні результати.

В процесі навчання лінійної алгебри у педагогічних університетах значна частина часу витрачається на механічне засвоєння прийомів, алгоритмів та методів обчислення алгебраїчних об'єктів. Це призводить до зосередження уваги студентів на "тонкощах" обчислення, відволікає від суті методу. Така "обчислювальна" спрямованість курсу може бути виправданою при підготовці інженерів-програмістів, проте вона ніяк не узгоджується з цілями навчання у педагогічному університеті, відповідно до яких майбутній учитель інформатики має набути компетентностей не лише у галузі алгоритмізації та програмування, а й в інших галузях.

Беручи до уваги необхідність формування компетентностей майбутніх учителів інформатики доцільно суттєво зменшити "обчислювальну" складову змісту навчання лінійної алгебри у педагогічних університе-

тах та організувати процес навчання з врахуванням принципів компетентнісного підходу на більш високому рівні абстракції.

Добір змісту навчання лінійної алгебри у педагогічному університеті в умовах впровадження компетентнісного підходу в освіту має здійснюватися на основі таких принципів [4]:

- зміст навчання має відповідати сучасним цілям освіти, зокрема формуванню професійних компетентностей майбутніх вчителів інформатики, формування у них здатностей до саморозвитку, навчання впродовж всього життя;
- у змісті навчання курсу мають враховуватися вимоги щодо підготовки вчителів інформатики, особливості їхньої майбутньої професійної діяльності в умовах широкого впровадження засобів ІКТ у процес навчання шкільних дисциплін;
- зміст навчання курсу має відповідати сучасному стану наукової галузі, сприяти формуванню у студентів уявлень про основні тенденції, напрями розвитку лінійної алгебри.

Ми пропонуємо розбити курс на три змістових модулів, кожен з яких буде складатися з наступних тем:

Змістовий модуль 1. Матриці та визначники.

Тема 1.1 Матриці. Дії над ними та їх властивості.

Тема 1.2 Визначники та їх властивості. Способи обчислення визначників.

Тема 1.3 Обернена матриця та способи її обчислення.

Змістовий модуль 2. Система лінійних рівнянь (СЛР) та методи їх розв'язування.

Тема 2.1 Теорія СЛР. Критерій сумісності та визначеності СЛР.

Тема 2.2 Методи розв'язування СЛР.

Тема 2.3 Однорідна СЛР. Фундаментальна система розв'язків.

Змістовий модуль 3. Лінійні простори та лінійні оператори.

Тема 3.1 Означення та найпростіші властивості векторного простору.

Тема 3.2 Розмірність та базис векторного простору.

Тема 3.3 Лінійні оператори у векторному просторі та їх властивості.

Тема 3.4 Власні значення та власні вектори лінійного оператора.

Тема 3.5 Квадратичні форми. Зведення квадратичних форм до канонічного виду.

Один із змістовних модулів: "Матриці та визначники" на засадах компетентнісного підходу розшифровано у таблиці 1.

Опанувавши курс "Лінійна алгебра", майбутні вчителі інформатики повинні навчитися створювати моделі реальних процесів та явищ, вибираючи алгебраїчний засіб адекватно досліджуваній задачі та обґрунтовуючи свій вибір. Під час навчання лінійної алгебри, студентам, як на лекціях, так і на практичних заняттях, пропонуються до розв'язання компетентнісні задачі, які формують у майбутніх учителів інформатики окремі компетентності. Результатом навчання лінійної алгебри повинно бути набуття студентами окремих компетентностей, які є складовими професійної діяльності майбутнього вчителя інформатики.

В сучасних умовах компетентнісно-орієнтованого навчання разом з засвоєнням студентом змісту лекційного та практичного курсу дисципліни "Лінійна алгебра" в результаті традиційного навчання, повинна розвиватися у майбутнього вчителя інформатики готовність розв'язувати професійні задачі, які приведуть до формування професійних компетентностей.

Висновки. Отже, навчання лінійної алгебри майбутніми учителями інформатики за пропонованим змістом курсу "Лінійна алгебра" сприятиме у них формуванню компетентностей, що підвищуватиме якість фізико-математичної та технологічної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Подальшого дослідження потребують методи, форми і засоби компетентнісно-орієнтованого навчання лінійної алгебри майбутніх учителів інформатики.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Галузеві стандарти вищої освіти України. Напрямок підготовки 040302 інформатика. Кваліфікація 3121 Фахівець з інформаційних технологій. 3340 Викладач-стажист. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. – Офіц. вид. – К.: МОН України, 2010. – 94 с.
Haluzevi standarty vyshchoyi osvity Ukrainy. Napryam pidhotovky 040302 informatyka. Kvalifikatsiya 3121 Fakhivets' z informatsiynykh tekhnolohiy. 3340 Vykkladach-stazhyst. Osvitno-profesiynna prohrama pidhotovky bakalavra. [Industry standards of higher education in Ukraine. Direction of training 040302 Computer Science. 3121 Qualification Specialist in information technology. 3340 Teacher trainee. Educational and vocational training program degree.] – Ofits. vyd. – K.: MON Ukrainy, 2010. – 94 p.
2. Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Рафальська М.В. Модель системи соціально-професійних компетентностей вчителя інформатики / М.І. Жалдак, Ю.С. Рамський, М.В. Рафальська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць / Редрада. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – № 7 (14). – С. 3-10.
Zhaldak M.I., Rams'kyu Yu.S., Rafal's'ka M.V. Model' systemy sotsial'no-profesiynykh kompetentnostey vchytelya informatyky [Model of social and professional competence of teachers Informatics] / M.I. Zhaldak, Yu.S. Rams'kyu, M.V. Rafal's'ka // Naukovy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya №2.
3. Монахов В.М. Компетентностно-контекстный формат обучения и проектирование образовательных модулей / В.М. Монахов // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. – №1. – С.49-60.
Monakhov V.M. Kompetentnostno-kontekstnyy format obucheniya i proyektirovaniye obrazovatel'nykh moduley [Competence-contextual learning format and design of educational modules] / V.M. Monakhov // Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. 2012. – №1. – P. 49-60.
4. Рафальська М.В. Формування інформатичних компетентностей майбутніх вчителів інформатики у процесі навчання методів обчислень. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (інформатика)" / М.В. Рафальська. – К., 2010. – 280 с.
Rafal's'ka M.V. Formuvannya informatychnykh kompetentnostey maybutnikh vchyteliv informatyky u protsesi navchannya metodiv obchyslen'. Dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 "Teoriya ta metodyka navchannya (informatyka)" / M.V. Rafal's'ka. – K., 2010. – 280 s.

5. Співаковський О.В. Вихідні положення побудови методичної системи навчання лінійної алгебри на основі компонентно-орієнтованого підходу / О.В. Співаковський, // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – Issue # 25. – 2006. – С. 31-37.

Spivakovs'kyy O.V. Vykhidni polozhennya pobudovy metodychnoyi systemy navchannya liniynoyi alhebry na osnovi komponentno-orientovanoho pidkhodu [Assumptions building methodical system of teaching linear algebra-based component-oriented approach] / O.V. Spivakovs'kyy, // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – Issue # 25. – 2006 – P.31-37.

Armash T.S. The objectives and content of teaching linear algebra future teacher of computer competency-based approach

Abstract. The concept of learning objectives, and describes the goals and objectives of teaching linear algebra future teachers of computer science; highlighted the principles on which to describe the content of teaching linear algebra at the Pedagogical University in terms of implementation of competence approach in education. Suggested division of linear algebra on three substantive module and competency-based approach revealed one of them: "Matrices and determinants".

Keywords: *Learning objectives, learning content, linear algebra, competence approach, future teacher of computer science*

Армаш Т.С. Цели и содержание обучения линейной алгебры будущего учителя информатики на основе компетентностного подхода

Аннотация. Рассмотрено понятие целей обучения, а также описаны цели и задачи обучения линейной алгебры будущих учителей информатики; выделены принципы, на основании которых можно описать содержание обучения линейной алгебры в педагогическом университете в условиях внедрения компетентностного подхода в образовании. Предложено разделение курса линейной алгебры на три содержательных модуля и на основе компетентностного подхода раскрыт один из них: "Матрицы и определители".

Ключевые слова: *Цели обучения, содержание обучения, линейная алгебра, компетентностный подход, будущий учитель информатики*

Бараненко А.І.

Впровадження компетентнісного підходу в систему організації самостійної роботи з "Української мови (за професійним спрямуванням)" для курсантів морських навчальних закладів

*Бараненко Альона Іванівна, аспірант Херсонського державного університету
Методист навчально-методичного відділу, асистент кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонської державної морської академії, М. Херсон, Україна*

Анотація. У статті представлено шляхи впровадження компетентнісного підходу в процесі організації самостійної роботи. Автор розглядає основні компетентнісні моделі, які покладено в основу організації самостійної роботи курсантів морських навчальних закладів.

Ключові слова: компетенція, компетентнісні моделі, методичні рекомендації, уміння, навички

В умовах переходу української системи освіти до сучасної ринкової економіки ставиться мета реформувати професійне навчання. Що дасть можливість підготувати фахівця, який здатен прогнозувати ситуацію і швидко реагувати на зміни, а отже, сприятиме створенню гнучкого ринку праці. За цих умов морському навчальному закладу першочергово необхідно орієнтуватися на вимоги, які диктують роботодавці – крЮ-інгові компанії. Зрозуміло, що стандарти професійної освіти не "встигають" за цими змінами і саме навчальним закладам слід враховувати у своїх програмах вимоги до знань, умінь і компетенцій майбутніх до фахівців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомо, що поняття "компетентнісна освіта" (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [14: 8-10]. Однією з перших публікацій з даної проблематики стала стаття D.McClelland "Тестувати компетентність, а не інтелект" [19: 7-8]. Однак, не у США, а у Великій Британії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва держави. Відтак, вже у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади" (DeSeCo) [8: 9-12].

Над питанням компетентнісного підходу в системі вищої та загальної середньої освіти працювали наступні вітчизняні науковці: І. Драч, І. Бабин, П. Бачинський, Н. Бібік, Л. Пильгун та ін.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема: М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Г. Дмпітрієва, Д. Іванова, І. Зимньої та ін.

Як методична основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, А. Мейхью та ін.

Мета написання статті – розглянути шляхи впровадження компетентнісного підходу в процес організації самостійної роботи з предмету "Українська мова (за професійним спрямуванням)" для курсантів мор-

ських навчальних закладів, зокрема Херсонської державної морської академії.

Виклад основного матеріалу. Перш за все маємо визначити зміст основних понять, що складають предмет нашої зацікавленості.

Компетенція – це здатність застосовувати знання, уміння, ставлення та досвід в знайомих і незнайомих трудових ситуаціях. Знання засвоюються в ході когнітивної (пізнавальної) діяльності. Уміння припускає цілеспрямоване виконання дії. Під ставленням розуміються: ставлення до об'єкта і предмету діяльності, відносини між суб'єктами діяльності, а також ставлення працівника до самого себе. Досвідом стає той життєвий і професійний зміст, який осмислено й опрацьовано людиною і став частиною його внутрішнього світу.

Компетентність – це володіння певними компетенціями. Питання щодо компетенцій і кваліфікацій – це питання про цілі освіти, які виступають активним ядром норми якості освіти, її стандартів. Діючий державний стандарт професійної освіти складається з наступних структур:

- загальна характеристика спеціальності;
- вимоги до рівня підготовки випускника;
- обов'язковий мінімум змісту основної професійної освітньої програми;
- загальні вимоги до розробки основної освітньої програми.

Відтак в основу роботи щодо організації самостійної роботи з "Української мови (за професійним спрямуванням)", з урахуванням компетентнісного підходу, повинні лягти компетентнісні моделі випускника.

Суттєві відмінності між традиційною професійною освітою, заснованою на компетенціях та орієнтованих на результат наведені нижче в таблиці 1.

З неї витікає системний підхід до розробки моделі методичних рекомендацій та їх оновлення, відповідно до яких:

- першим етапом виступає аналіз потреб в уміннях, тобто періодичне відстеження потреб виробництва в професійних навичках, уміннях (ширше – компетенція), які здобувають в установах професійної освіти;
- другим – розробка методичних рекомендацій відповідно до компетентнісних потреб фахівця;
- третім – їх реалізація (в тому числі і на стадії апробації);
- четвертим – моніторинг й оцінка;
- п'ятим – проведення необхідних корекцій.

Таблиця 1. Відмінності між традиційною професійною освітою і професійною освітою, заснованою на компетенціях і орієнтованою на результат

Характеристика	ПО, заснована на компетенції	Традиційна ПО
Стандарти (основний зміст)	Орієнтованість на потреби сфери праці	Вимоги, що встановлюються системою освіти (кількість годин)
Навчальна програма	Модульна, кредитно-модульна. Будується гнучко у вигляді горизонтального та / або вертикального набору модулів на базі теоретичної підготовки в цій галузі компетенції або на основі попереднього трудового досвіду відповідно до потреб того, хто навчається	Цілісна програма з професії / спеціальності навчання. Будується як набір теоретичних і практичних дисциплін, орієнтована на загальні підходи і методи у професійній діяльності
Методи навчання	Активні (ділова гра, обговорення в групах, імітаційні ситуації, метод вирішення проблем, демонстрація досвіду, вивчення конкретних ситуацій з практики, проекти та ін.), орієнтовані на учня, засновані на самостійній і практичній діяльності.	Лекції, демонстрації, пояснення. Викладач є транслятором знань, що викладає інформацію, запропоновану підручниками.
Оцінка	"Вміє / не вміє робити щось" - оцінка освоєних компетенцій. Використовується кредитно-модульна система, бально-рейтингова система оцінювання.	Оцінки, заліки, "незадовільно", оцінка відвідування занять. Методика не дозволяє повернутися до додаткової підготовки з області конкретних умінь.
Тривалість програми навчання	Гнучкий підхід, заснований на конкретній потребі того, хто навчається.	Суворо встановлена тривалість курсу навчання
Реалізація навчання	Різноманітність методів і місць закріплення компетенцій.	В основному на базі навчального закладу.

Таким чином, для створення компетентної моделі випускника треба в початковій частині навчальної програми дисципліни описати функції фахівця, виконуючи які, він повинен проявити свою компетентність.

"Українська мова (за професійним спрямуванням)" належить до нормативної частини гуманітарного та соціально-економічного циклу підготовки бакалаврів. Відповідно, перелік компетенцій дисципліни – ґрунтується на універсальних компетенціях, що формують одну з ланок загальної компетентності фахівців морської галузі. До нього входять компетенції, які мають бути сформовані під час опанування зазначеної дисципліни.

Соціально-особистісні компетенції: етичні зобов'язання; здатність спілкуватися з експертами з інших галузей.

Інструментальні компетенції включають наступні якості: здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; усне і письмове спілкування рідною мовою; мовна професійна компетенція; мовленнєва професійна компетентність; розв'язання проблемної ситуації.

Системні компетенції: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички й уміння; здатність до навчання; здатність пристосовуватись до нових ситуацій; здатність породжувати нові ідеї (креативність); здатність працювати самостійно; планування і управління проектами; ініціативність та дух підприємництва; турбота про якість; бажання досягти успіху.

Перелічені компетенції стали підґрунтям під час укладання методичних рекомендацій до виконання самостійної роботи з "Української мови (за професійним спрямуванням)". Мета їх надати допомогу курсантам морської академії під час самостійної роботи. Пропоную наступну схему оформлення методичних рекомендацій для організації самостійної роботи курсантів морських навчальних закладів.

1. Розбиття матеріалу підготовки на змістові модулі. 2. Визначення теми самостійної роботи. 3. Перелік питань, що розглядаються. 4. Опис компе-

тенцій, які формуються під час опрацювання визначеної теми. 5. Визначення ключових слів. 6. Власне методичні рекомендації, що вміщують аргументацію важливості вивчення зазначеної теми, як одного з чинників формування компетентної особистості майбутнього фахівця. 7. Схематизований опорний теоретичний матеріал. 8. Практичні завдання для закріплення набутих теоретичних знань. 9. Перелік тем для повідомлень та доповідей (за необхідності). 10. Рекомендована література для підготовки до теми.

Опис окремих компетенцій, що подається до кожної теми, виконує мотивуючу функцію, допомагаючи курсантам усвідомити процес формування професійної компетентності. Скеровуючу функцію виконують: ключові слова, на які має спиратися курсант під час підготовки теми, методичні рекомендації, а також схематизований опорний матеріал. В опорному матеріалі подаються схеми, в яких визначені основні позиції кожного питання, що розглядається. За допомогою схем досягаються наступні цілі: 1) підвищення цілеспрямованості навчання; 2) посилення мотивації навчання; 3) підвищення інформативної ємності змісту освіти; 4) застосування активних методів і форм навчання; 5) прискорення темпу навчальних дій; 6) розвиток навичок навчальної праці.

Повідомлення та доповіді виконують функцію завдань з відстроченим контролем. Зазначений вид завдань надає можливість курсантам підвищити свій рейтинг на проміжному чи підсумковому етапі оцінювання.

Пропоную зразок моделі методичних рекомендацій до теми "Українська термінологія в професійному спрямуванні".

Тема №3: Українська термінологія в професійному спілкуванні

Розглядаються такі питання:

1. Історія і сучасні проблеми української термінології.
2. Теоретичні засади термінознавства та лексикографії.
3. Термін та його ознаки. Термінологія як система.
4. Термінологія обраного фаху.
5. Способи творення термінів.
6. Нормування, кодифікація і стандартизація термінів.

Українські електронні термінологічні словники.

Компетенції. Досягаються наступні компетенції:

Соціально-особистісні компетенції. Інструментальні компетенції. Системні компетенції.

Ключові слова: термінологія, термінознавство, лексикографія, термін, термінологічні словники, нормування, кодифікація, стандартизація.

Рекомендації щодо самостійного опрацювання теми

Термінологія складає значну частину фахової мови, відповідно, рівень володіння фаховою термінологією, вміння доречно до ситуації використовувати терміни є показником компетентності фахівця. Опрацювання теоретичного матеріалу дає можливість ознайомитися з основним переліком проблем, що стосується української термінології, проаналізувати чинники які впливають на функціонування та розвиток термінознавства та лексикографії.

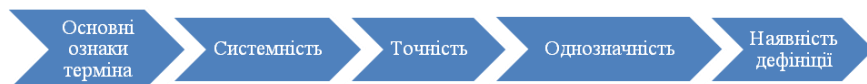


Схема 1. Основні ознаки терміна

Опрацьовуючи теоретичний матеріал необхідно звернути увагу на основні чинники виникнення термінології (Схема 2). Проаналізувати алгоритм укла-

дання термінологічного стандарту (Схема 3). Визначити основні способи творення термінів (Схема 4).



Схема 2. Основні чинники виникнення термінології

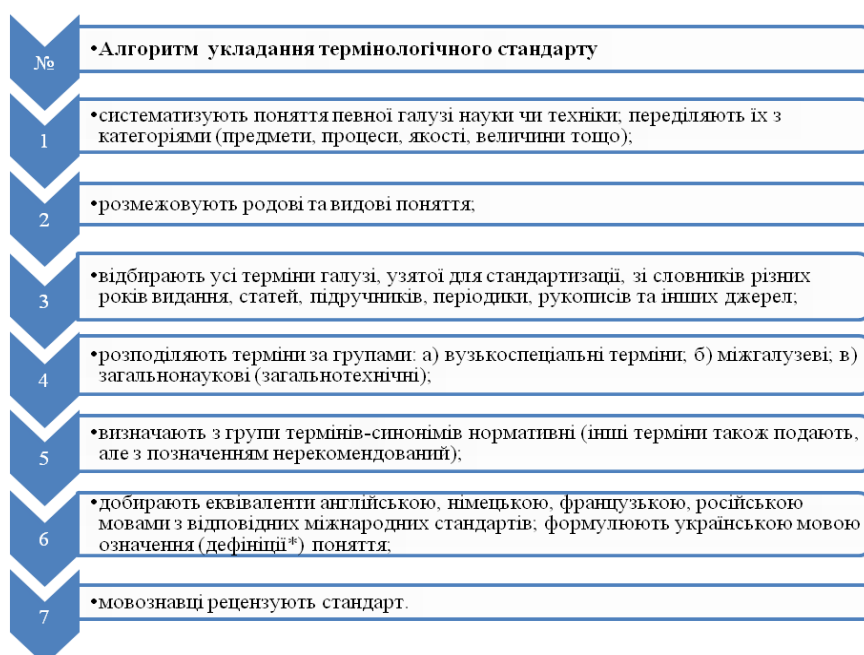


Схема 3. Алгоритм укладання термінологічного стандарту

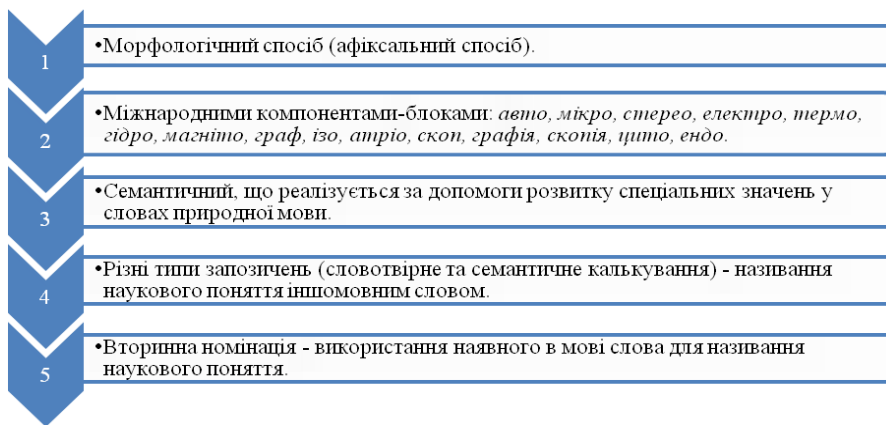


Схема 4. Способи творення термінів

Практичні завдання

1. Складіть текст, у якому опишіть свою майбутню спеціальність за фахом. Використовуйте слова терміни.
2. Знайдіть в Інтернеті Англо-український словник ділових термінів. Випишіть 15, що стосуються вашого фаху. Проаналізуйте терміни за походженням.
3. Перелік тем для повідомлень та доповідей
 - 1) Професіоналізми та професійні жаргонізми як альтернатива застосування терміна.
 - 2) Історія походження термінології обраного фаху.

Підсумовуючи викладений матеріал, можемо зазначити, що важливим елементом у ході організації самостійної роботи з "Української мови (за професійним спрямуванням)" є дотримання компетентного підходу. Який дає можливість визначити провідну модель підготовки фахівців, здатних пристосовуватись до змінних вимог сучасного ринку праці, спроможних презентувати свої фахові вміння та навички, тим самим підтримуючи конкурентоздатність.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.
Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnogo podhoda v obrazovanii: avtorskaya versiya / I.A. Zimnyaya. - M.: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. - 40 s.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. - 112 с. - (Б-ка з освітньої політики).
Kompetentniy pidhid u suchasniy osviti: svitoviy dosvid ta ukraYinskI perspektivi / za zag. red. O.V. Ovcharuk. - K.: K.I.S., 2004. - 112 s. - (Bibloteka z osvItnoYi politiki).
3. Новый тлумачний словник української мови(у трьох томах). том 1, А - К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. - Київ, Вид-во "АКОНІТ", 2006.-926 с.
Noviy tлумachniy slovník ukraYinskoYi movi(u troh tomah). tom 1, A - K / Ukladachi: V.V. Yaremenko, O.M. Slipushko. - KiYiv, Vidavnistvo "AKONIT", 2006.-926 s.
4. Петрук В.А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.А. Петрук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2008. -36 с.

- Petruk V.A. Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya bazovih profesynih kompetentsiy u maybutnih fahivtsiv tehnichnih spetsialnostey: avtoreferat disertatsiyi doktora pedagogichnih nauk: 13.00.04 / V.A. Petruk ; Natsionalniy pedagogichniy unIversitet Im. M. P. Dragomanova. - K., 2008. -36 s.*
5. Родигіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. - Х.: Вид. група "Основа", 2005. 96 с. - (Б-ка журн. "Управління школою"; вип. 8(32)).
Rodigina I.V. KompetentIsno oriEntovaniy pidhid do navchannya. - X.: Vid. grupa "Osnova", 2005. 96 s. - (Bibloteka zhurnalIstiki "Upravlnnya shkoloYu"; vipusk. 8(32)).
 6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Под ред. Татьянченко Н.Ф. М.: Альфа-Пресс, 2005. - 1216 с.
Ushakov D.N. Tolkovyyiy slovar sovremennogo russkogo yazyika / Pod red. Tatyanchenko N.F. M.: Alta-Press, 2005. - 1216 s.
 7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученник в общеобразовательной школе. -М.: ИОСО РАО, 2002. - с. 135-157.
Hutorskoy A.V. Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmyi obrazovaniya // Uchenik v obsheobrazovatelnoy shkole. -M.: IOSO RAO, 2002. - s. 135-157.

Baranenko A.I. Implementation of competence-based approach in the organization independent of the "Ukrainian language (for professional purposes)" for students of maritime schools Abstract. The article presenting ways of implementing competence approach in the process of self-study. The author examines the basic competency model that is the basis of independent work of students of maritime schools.

Keywords: competence, competence models, guidelines, abilities, skills

Бараненко А.И. Внедрение компетентного подхода в систему организации самостоятельной работы по «Украинскому языку (по профессиональному направлению)» для курсантов морских учебных заведений
Аннотация. В статье представлении пути внедрения компетентного подхода в процессе организации самостоятельной работы. Автор рассматривает основные компетентные модели, которые положены в основу организации самостоятельной работы курсантов морских учебных заведений.

Ключевые слова: компетенция, компетентные модели, методические рекомендации, умения, навыки

Білоус Т.Л.

Сутність і структура професійної готовності до роботи в екстремальних умовах у майбутніх працівників органів внутрішніх справ

Білоус Тетяна Львівна, старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ, м. Суми, Україна

Анотація. У статті проаналізовано сутність і структура професійної готовності до роботи в екстремальних умовах у майбутніх працівників ОВС. Розкрито поняття “екстремальні умови праці” в діяльності майбутніх правоохоронців та фактори особистості в екстремальних ситуаціях. Проаналізовано вплив екстремальних умов на особистість правоохоронця, якість виконання ними своїх професійних функцій. Визначено поведінку правоохоронця в екстремальних умовах якими є базові потреби людини, мотивація, психологічна стійкість, особистісна стійкість, фізична підготовленість, швидка реакція, креативність. Усе це повинно бути в складі готовності майбутніх правоохоронців до роботи в екстремальних умовах як інтегрованої якості особистості. Визначено структуру професійної готовності майбутніх правоохоронців: мотиваційний, орієнтаційний, особистісний, емоційно-вольовий, змістовний (когнітивний), операційний, контроль-оцінний компоненти.

Ключові слова: екстремальні умови праці, професійна готовність, екстремальні ситуації, саморегуляція, психологічна готовність, стресостійкість

Вступ. Характерною ознакою професії майбутніх працівників органів внутрішніх справ (ОВС) є специфічний інструмент діяльності - це власна особистість, а умовою успішної професійної діяльності є постійне особистісне зростання. Виконання професійної діяльності передбачає високу ступінь професійної готовності правоохоронця.

Короткий огляд публікацій по темі. Дослідження діяльності працівників ОВС в екстремальних ситуаціях вивчали науковці різних сфер: педагогічної В. Горайнов, М. Корольчук, С. Кубіцький, Є. Левін, В. Лефтеров, О. Федоренко, Г. Яворська; психологічної О. Охременко, О. Тімченко, М. Чуносів; юридичної М. Ануфрієв, О. Бандурка, В. Венедиктов, Є. Оспіщев, О. Синявська, О. Ярмиш. Розкривають зміст і функції діяльності правоохоронця, його місію праці В. Андросюка, О. Бандурки, Л. Казміренко, С. Кузніченко, М. Костицького, В. Лукашевича, Г. Туманова. Окремі психолого-педагогічні дослідження показують необхідність наявності особливостей поведінки, прояву певних емоцій, якостей, властивостей особистості в окремих екстремальних умовах, шляхи підвищення ефективності роботи фахівців, одним з яких є формування готовності майбутнього правоохоронця до роботи в екстремальних умовах.

Метою нашої статті є визначення сутності і впливу екстремальних умов на особистість правоохоронця, розкриття структури професійної готовності до роботи в екстремальних умовах та формування у майбутнього правоохоронця компонентів, як інтегрованої якості особистості.

Результати та їх обговорення. Перш ніж почати з'ясування сутності професійної готовності, треба дати визначення поняттю “екстремальні умови праці” в діяльності майбутніх правоохоронців. Умови праці – це сукупність факторів середовища і процесу виконання службових обов'язків, які впливають на здоров'я і працездатність людини під час її професійної діяльності [3, с. 44]. Різні джерела визначають екстремальні умови як такі, що знаходяться на межі або перевищують резервний потенціал організму [4], які виходять за рамки норми, що склалася в ході історичного розвитку даного соціуму стосовно даному виду діяльності (умов існування). Таким чином, екстремальні умови праці характеризуються відхиленням від норм здійснення професійної

діяльності; наявністю небезпечних факторів, які загрожують стану здоров'я, життю людини і перевищують резервний потенціал її організму; динамічною неузгодженістю, яка зумовлює необхідність перебудови систем гомеостатичного реагування; мобілізацією організму, стресом, зниженням регуляції діяльності. Екстремальні умови породжуються екстремальними ситуаціями, які виникають внаслідок несприятливого збігу обставин і дії різних по складності факторів. Цими факторами є балістичні, фізичні, психологічні та ін. [9]. З такими факторами та їх поєднанням звичайна людина не стикається в житті, тим більше це не складає умови її професійної діяльності. Тому майбутніх правоохоронців, які обрали цю професію, слід готувати до тривалого і постійного впливу цих умов на його особистість, життя, здоров'я.

У підручнику “Охорона праці в діяльності ОВС України” визначені основні поняття і визначення, перелік і властивості шкідливих і небезпечних факторів. Розглянуто основні засоби та заходи захисту, види й способи контролю, які спрямовані на створення комфортних умов праці та зниження травматизму під час виконання службових обов'язків працівниками ОВС [3]. У роботі Ю. Хрусталева виявлено специфічні особливості професійної діяльності керівників органів внутрішніх справ і властиві їй екстремальні фактори: внутрішні (високий рівень психічної напруженості праці, тверді тимчасові та ресурсні обмеження при прийнятті управлінських рішень, різноманітність і складність професійних задач, інформаційна невизначеність при виробленні рішень, підвищена відповідальність за кінцеві результати і професійні помилки) і зовнішні (суперечливість нормативних приписів, їх невизначеність, відсутність у чіткому виді оцінних критеріїв ефективності діяльності керівних кадрів, множинна підпорядкованість керівника ОВС) [15]. Отже, можна виділити ще і умову моральної та правової особистості відповідальності керівника ОВС в екстремальних ситуаціях за життя та здоров'я підлеглих і громадян.

Уплив екстремальних умов, психологічні перевантаження призводить працівників до стресового стану. Він виникає в період небезпеки, страху, невдач, втрати надії, перспективи, спричиняє вкрай негативний вплив на організм, гальмує продуктивність діяльності

працівника ОВС, травмує психіку, інші системи організму, і в цілому веде до психологічної та професійної деформації [13, с. 71–72.]. М. Логачовим в дисертації розроблено проблему професійного страху і шляхи його подолання, фізичної агресії, як форми поведінки бійця спеціального підрозділу в процесі розв'язання кризової ситуації. Доведено патогенний вплив стрес-чинників на виникнення психосоматичної патології [10]. Л. Дика [6] досліджувала психологію саморегуляції функціонального стану суб'єкта в екстремальних умовах діяльності і довела, цілі і мотиви діяльності з саморегуляції функціонального стану можуть або сприяти виконанню професійної діяльності, або не співпадати і вступати в суперечність і заважати її виконанню. У дослідженні встановлено, що провідна роль в такому виборі належить мотиваційно-вольовим детермінантам в стратегії адаптації до цих умов і в орієнтації активності суб'єкта на діяльність або стан зокрема, а саме психічна саморегуляція визначає результати взаємодії “риса особистості – стан” [6]. Тобто поведінка правоохоронця, правильність його дій, подолання негативних психічних станів залежить від його особистості та психічної саморегуляції. Ю. Хрусталевим [15] експериментально встановлено, що в обстеженій вибірці керівників органів внутрішніх справ у більшості випадків найбільш гостро потребують корекції такі підкомпоненти психічної стійкості, як емоційний (у складі емоційно-вольового) і комунікативний (у складі особистісно-професійного). Саморегуляція, психічна стійкість здатні істотно поліпшити стану керівників і підвищити адаптивні можливості для роботи в умовах дії екстремальних факторів.

О. Черкашин [18] в проведеному дослідженні дійшов висновку, що ефективність формування психологічної готовності працівників ОВС до застосування табельної вогнепальної зброї залежить від інтенсивності прояву мотиваційного, емоційного, інтелектуального компонентів та рівня особистісної тривожності і сили нервової системи. О. Калачинська дослідила особистісну стійкість військовослужбовців в умовах підвищеної бойової готовності, яка виявляє собою структуру включає емоційні, вольові (виявляються у свідомій саморегуляції дій, приведення їх у відповідність з вимогами ситуації), когнітивні (виявляються в оцінці та визначенні вимог ситуації, прогнозі її можливої зміни, прийнятті рішень про способи дій), поведінкові характеристики і з'ясувала, що системотворюючим фактором в особистісній стійкості виступає особистісна мотивація [7]. Слід також відзначити, що психічний і розумовий стан правоохоронця, може виявлятися у: змінах в роботі серцево-судинної системи, поліпшенні емоційної стійкості, зменшенні латентного періоду простої рухової реакції, підвищенні частоти рухів за одиницю часу, підвищенні збудження і певній спрямованості свідомості [5, с. 149].

Таким чином, можемо узагальнити вплив екстремальних умов на професійну діяльність правоохоронця: фізичний, психологічний, емоційний, когнітивний, поведінковий. Визначають же поведінку правоохоронця в екстремальних умовах базові потреби людини, мотивація, психологічна стійкість, стресостійкість, особистісна стійкість, фізична підго-

товленість, швидка реакція, креативність. Усе це повинно бути в складі готовності майбутніх правоохоронців до роботи в екстремальних умовах як інтегрованої якості особистості.

Готовність відбиває вимоги професії як інтегративна якість особистості, тому ці вимоги повинні бути перераховані її компонентах – мотиваційному, орієнтаційному, когнітивному, операційному, оцінному, особистісному, емоційно-вольовому. Мотиваційний компонент повинен включати до себе професійні мотиви, інтереси, потреби, позитивне ставлення до професії. О. Черепкова наголошує на необхідності згоди особистості майбутнього фахівця на прийняття рішення про виконання даної діяльності та сформованості у особистості уявлень про соціально-психологічному схвалення (підтримці) цільових установок професійної діяльності [17]. М. Ануфрієв, Я. Кондратьєв [2] наголошують, що безпека працівників ОВС залежить як від організаційно-правових умов для роботи (зовнішніх), так і від мотиваційно-особистісної складової цієї безпеки (морально-поведінкові установки), психологічна готовність “на виживання” – тобто дотримання норм, правил і спеціальних процедур, які гарантують особисту безпеку.

Для успішного виконання професійних дій правоохоронцями в екстремальних ситуаціях їх потрібні: особливі якості і властивості особистості. Як стверджують І. Кириченко та М. Супрун [8; 14], для успішних дій в екстремальних ситуаціях працівникам ОВС потрібні: чітке розуміння дій, які мають відбутися, умов, в яких вони будуть виконуватися, труднощів, способів їх подолання, точний розрахунок дій; висока спостережливість, співрозмірена й зумовлена реальною загрозою, пильність, швидке й чітке мислення; оптимальний рівень психічної напруги, внутрішній підйом, впевненість у собі, серйозне ставлення до можливості протидії з боку кримінальних елементів; повна мобільність, зібраність, володіння собою, готовність до виявлення ініціативи й самостійності, витримки й сміливості; достатній запас сил [8; 14].

В. Пліско наголошує на необхідності активності працівників ОВС [12], під якою розуміємо здатність людини самостійно обирати оптимальні шляхи розв'язання поставлених ззовні задач [11], що дозволяє долати екстремальні умови і протистояти ним. А основою професійної готовності працівників ОВС до роботи в екстремальних умовах він вважає стресостійкість [16], під якою розуміють загальну якість особистості, що характеризується здатністю протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, в яких даний стресор не буде загрозливим [1]. К. Чельник [16] пише: “...основою виникнення стресу в сучасних умовах життя є синдром розумово-емоційного напруження. Короткочасні емоції переважно не є шкідливими, лише тривалі впливи мають суттєве значення для виникнення нервового напруження. Для того, аби уникнути негативних наслідків стресу, слід розвивати стресостійкість, усвідомлювати можливі ситуації виникнення стресу та їх усунення...” [16].

Для успішних дій в екстремальних умовах і в структурі готовності правоохоронців до роботи в екстремальних умовах, в них повинні бути сформова-

ні: тактико-психологічні прийоми забезпечення безпеки під час затримання правопорушників та взаємодії з об'єктами професійної діяльності; уміння і навички протидії шантажу і провокаціям; уміння і навички безпечної поведінки, спілкування на службі та в побуті; уміння безпечно вирішення конфліктних ситуацій; психологічна готовність до застосування прийомів і заходів фізичного впливу; психологічна готовність до застосування зброї на ураження; уміння і навички психічного саморегулювання та захисту від маніпулятивного і сугестивного впливу [9]. Готовність правоохоронця до роботи в екстремальних умовах характеризується функціональними особливостями активності, доцільності і спрямованості діяльності, ефективності її реалізації, регульованості і стійкості до подразників, а також відновлюваності системи професійно важливих якостей працівника для його подальших дій [19, с. 89].

Таким чином, професійна готовність до роботи в екстремальних умовах у майбутніх правоохоронців має складну і динамічну структуру з багатьох компонентів, які відбивають їх дії в екстремальних умовах.

Враховуючи дослідження з структури професійної готовності, сутність і вплив екстремальних умов на особистість правоохоронця, зміст професійних вимог до знань, вмінь, навичок майбутніх правоохоронців, специфіку професійної діяльності міліції, види готовності, можна визначити структуру професійної готовності майбутніх правоохоронців таким чином: 1) мотиваційний компонент (наявність позитивного ставлення до обраної професії, розуміння й усвідомлення суспільного значення і важливості завдань, згоду на професію, свідомого прагнення до добросовісного виконання службового обов'язку, потреби в подоланні труднощів і наполегливості в досягненні мети; вияв інтересу до виконання службових завдань

в екстремальних умовах); 2) орієнтаційний компонент (професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, цілеспрямованість, професійна освіченість, самореалізація та самовдосконаленість); 3) емоційно-вольовий компонент (надійність, психологічна стійкість, стресостійкість, цілеспрямованість, наполегливість, врівноваженість, самовладнання, впевненість у собі); 4) змістовий (когнітивний) компонент (загально-професійні, правові, психолого-педагогічні, тактико-спеціальні знання); 5) операційний компонент (тактико-спеціальні вміння і навички професійної діяльності, фізична підготовленість, володіння зброєю, необхідними тактико-психологічними, професійно-психологічними, спеціальними вміннями та навичками діяти в екстремальних умовах, навички психічної саморегуляції, профілактики вигорання, уміння безконфліктного спілкування з різними верствами населення в різних ситуаціях професійної діяльності, психологічні навички особистої безпеки); 6) контрольний компонент (рефлексія, об'єктивність).

Виводи. На основі викладеного можемо визначити готовність майбутнього правоохоронця до роботи в екстремальних умовах як складну, інтегральну якість особистості, яка забезпечує високу якість виконання професійних завдань і особисту безпеку правоохоронця, складається з мотиваційного, орієнтаційного, особистісного, емоційно-вольового, змістового (когнітивного), операційного, контрольного-оцінного компонентів, які відбивають професійні дії правоохоронця в екстремальних умовах, забезпечують протистояння цим умовам. Така готовність може бути постійною або мобілізаційною, тривалою або тимчасовою, але вона не з'являється одномоментно, її потрібно спеціально формувати, що і є перспективами подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Анохина С.А. Развитие стрессоустойчивости в детском и подростковом возрасте / С.А. Анохина // Прикладная психология и психоанализ. – 2007. – №1. – С. 51–57.
Anoxina S.A. Razvitiye stressoustoychivosti in detskom and podrostkovom vozraste [Development of stress in childhood and adolescence] / S.A. Anoxina // Ppikladnaya psixologiya and psixooanaliz. - 2007. - №1. - S. 51-57.
2. Ануфриев М.И., Кондратьев Я. Ю. Забезпечення особистої безпеки працівників ОВС при виконанні службових обов'язків. Навч - практ. посіб. - К., 1999. – 71 с.
Anufriev M.I., Kondratiev Y.Yu. protect the personal safety of police officers on duty [Ensuring personal safety of police officers while on duty]. Teach - Pract. guidances. - K., 1999. - 71 s.
3. Бандурка О.М. та ін. Охорона праці в діяльності ОВС України: Підручник. – Харків: Вид-во Націон. ун-ту внутр. справ, 2003. – 288 с.
Bandurka A.M. and others. Safety in ATS Ukraine [Labour protection in the Work of Internal Affairs of Ukraine]: Textbook. Kharkov: Izd NA. Univ ext. Affairs, 2003. - 288 s.
4. Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь. – М.: Флинта, 2012. – 144 с.
Weiner Э.Н., Kastyunyn S.A. Adaptivnaya Physical Culture. Brief Encyclopedic Dictionary [Adaptive physical education. Brief encyclopedia]. M.: Flinta, 2012. - 144 s.
5. Генов Ф.П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф.П. Генов. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – С. 148–150.
Henov F.P. Psicholohychecke ye ocobennosti mobylyzatsyonnoy hotovnocty sportmena [Psychological features mobilization readiness athlete] / F.P. Henov. - Moscow: Fyzkultura and sport, 1971. - S. 148-150.
6. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д.психол.н.: Спец. 19.00.03 / Дикая Л.Г.; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: 2002. – 53 с.
Dikaya L.G. Psychology samorehulyatsyyu funkcionalnogo STATUS subyektа in terms ekstremalnykh activity [Psychology of self-regulation of the functional state of the subject in extreme conditions]: Author. Thesis. on soysk. scientists. steppe. d.psyhol.n.: Spec. 19.00.03 / Wild L.H.; Ros. Acad. sciences, t-eun psychology. M.: 2002. - 53 s.
7. Калачинская О.А. Особенности личностной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.13 / Калачинская Ольга Андреевна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2012. – 229 с.
Kalachynskaya O.A. Features lychnostnoy Stability voennosluzhachykh in terms povyshennoy boevoy readiness [Features of personal stability in a servicemen heightened alert]: SUMMARY ... candidate psychological sciences: 19.00.13 / Kalachynskaya Olga Andreevna; [Mesto protection: southern. Feder. Univ]. Rostov-on-Don, 2012. - 229 s.
8. Кириченко І.Г., Коноплов В.В. Психологічні та організаційно-методичні проблеми адаптації молодих працівників-випускників ВНЗ МВС України до службової діяльності: Методичні рекомендації / І.Г. Кириченко, В.В. Коноплов. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 2000. – 36 с.
Kurychenko I.H., Konoplov V. Psicholohichni ta ophanizatsiynometodychni pproblemy adaptatsiyyi molodykh workers vypucknykiv Universities MVC Ukrayiny till the cluzhbovoyi diyalnocti

- [Psychological and methodological problems of adaptation of young workers Universities Alumni Affairs of Ukraine to Service Activities]: Guidelines / I.H. Kurychenko, V.V. Konoplov. - K.: National Academy of Internal Affairs of Ukraine, 2000. - 36 s.
9. Криворучко Л.С. Організація професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних умовах : автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.00.07 / Лариса Сергіївна Криворучко. – Харків: 2008. – 20 с.
Kryvoruchko L.S. Vocational training for police officers to act in extreme conditions [To arrange professional training law enforcement officers for action in extreme conditions]: Author. Thesis ... candidate. Legal. Sciences: 12.00.07 / Larisa Krivoruchko. – Kharkiv: 2008. - 20 s.
10. Логачов М.Г. Психологічна підготовка особового складу спеціальних підрозділів ОВС до дій в екстремальних ситуаціях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.06 / М.Г. Логачов; Ун-т внутр. справ. – Х., 2001. – 16с.
Logachov M.G. Psychological training of personnel of special units police to act in emergency situations [Psychological training of the staff of special units internal affairs to act in emergency situations]: Author. Thesis ... candidate. Psychology. Sciences: 19.00.06 / M.G. Logachov; University of ext. cases., 2001. - 16 s.
11. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. Розділ "Дидактика". – К.: ЮДОУ, 1993. – С. 36–55.
Lozovaja V.I., Moskalenko P.H., Trotsky G.V. Pedagogy. The "Didactic" [Pedagogy. The "Didactic"]. K.: YUDOU. 1993. - S. 3655.
12. Пліско В.І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пліско Валерій Іванович ; Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2004. – 475 с.
Plisko V.I. Theoretical and methodological principles of formation of readiness of law enforcement officers to work in extreme situations [The theoretical and methodological bases formation of readiness of law enforcement officers to activity in extreme situations], [Text]: Dis ... Dr. ped. Sciences: 13.00.04 / Plisko Valery; National Academy of Internal Affairs of Ukraine. K., 2004. - 475 s.
13. Сливка С.С. Професійна етика працівника міліції / С.С. Сливка. – Л., 1995. – 97 с.
Slivka S.S. Professional ethics police officer [Professional ethics police officer] / S.S. Slivka. - L., 1995. - 97 s.
14. Супрун М.О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навчальний посібник / М.О. Супрун. – К.: ПВВ КІВС, 1998. – 100 с.
Suprun M.O. Fundamentals of future professional self MUP Ukraine [Fundamentals of future professional self Interior Ministry staff Ukraine]: Tutorial / M.O. Suprun. - K: RIO KIVS, 1998. - 100 s.
15. Хрусталеv Ю.В. Оптимизация психической устойчивости деятельности руководителей органов внутренних дел в экстремальных условиях : диссертация ... кандидата психологических наук : 05.26.02. – Москва, 2005. – 192 с.
Hrustalev Y. Optimization psyhycheskoj Stability activity Internal Affairs Director bodies in ekstremalnih conditions [Optimization of mental stability activity of heads internal affairs bodies extreme conditions]: SUMMARY ... candidate psychological sciences: 05.26.02. Moscow, 2005. – 192 s.
16. Чельник К. Стресостійкість учителя / К. Чельник // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – № 2. – С. 10-12.
Chelnyk K. Stresostyikict uchytelya [a teacher to handle stress] / K. Chelnyk // Vidkrytyy урок: rozrobky, tehnolohiyi, docvid. - 2008. - № 2. - S. 10-12.
17. Черепкова Е.В. Формирование психологической готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.психол.н.: Спец. 19.00.13 / Черепкова Елена Васильевна; [Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ]. – Москва: 2002. – 24 с.
Cherepkov E.V. Formation psyholohycheskoj readiness for Professional activities in kursantov voennykh high schools [Formation of psychological readiness for professional work at cadets of military schools]: Author. Thesis. on soysk. scientists. steppe. k.psyhol.n. : Spec. 19.00.13 / Cherepkov Elena Vasylevna; [Rus. Acad. state. sluzhby with President of the Russian Federation]. Moscow: 2002. – 24 s.
18. Черкашин О.Д. Формування професійної спрямованості майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкашин Олександр Дмитрович ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 279 с.
Cherkashyn O.D. Formation of professional orientation of future officers in the professional training [Formation of professional orientation of future officers in the professional training], [Text]: Dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 / Cherkashyn O. Alexander; Languages. nat. ped. University of them. GSSKovoroda. H., 2009. - 279 s.
19. Яременко П.С. Професійна підготовка майбутніх працівників ОВС України / П.С. Яременко. – К.: Лібра, 2001. – 167 с.
Yapemenko P.C. Ppafeciyna pidhotovka maybutnix ppatsivnykiv OVC Ukpayiny [Professional training of law enforcement officers Ukraine.] / P.C. Yapemenko. - K: Libpa, 2001. - 167 p.

Bilous T.L. The essence and structure of professional readiness to the work in extreme conditions the future internal affairs officers

Abstract. The article deals with the essence and the structure of professional readiness to work in extreme conditions future internal affairs' officials. Revealed the concept of "extreme working conditions" in the activities of future law enforcement officials and personal factors of future law enforcement officials in extreme situations. Analyzed the influence of extreme conditions on the individuality of law enforcement officials and the quality of their professional functions. Determined the behavior of law enforcement officials in extreme conditions: basic human needs, motivation, psychological resilience, personal stability, physical readiness, fast reaction, creativity. All this should be part of readiness of the future law enforcement officials to work in extreme conditions as an integrated personality trait. Determined the structure of professional readiness of the future law enforcement officials: motivational, orientation, personal, emotional and volitional, informative (cognitive), operational, control and evolutionary components.

Keywords: extreme working conditions, professional readiness, emergency situations, self-regulation, psychological readin

Белоус Т.Л. Сущность и структура профессиональной готовности к работе в экстремальных условиях у будущих работников органов внутренних дел

Аннотация. В статье раскрыто понятие «экстремальные условия труда» в деятельности будущих правоохранителей и факторов личности будущих работников ОВД в экстремальных ситуациях. Проанализировано влияние экстремальных условий на личность правоохранителя и качество выполнения ими своих профессиональных функций. Определено поведение правоохранителя в экстремальных условиях: базовые потребности человека, мотивация, психологическая устойчивость, личностная устойчивость, физическая подготовленность, быстрая реакция, креативность. Все это должно быть в составе готовности будущих правоохранителей к работе в экстремальных условиях как интегрированным качеством личности. Определено структуру профессиональной готовности будущих правоохранителей: мотивационный, ориентационный, личностный, эмоционально-волевой, содержательный (когнитивный), операционный, контрольно-оценочный компоненты.

Ключевые слова: экстремальные условия труда, профессиональная готовность, экстремальные ситуации, саморегуляция, психологическая готовность, стрессостойкость

Бондар Т.І.

Теоретичні засади реалізації концепції інклюзивної освіти

*Бондар Тамара Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. У статті з'ясовано сутність поняття "інклюзивна освіта", схарактеризовано еволюцію концепції «інклюзії», доведено значущість інклюзивного підходу для реалізації концепції інклюзивної освіти, що вможливує розбудову інклюзивного суспільства.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, спеціальна освіта, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, рівний доступ*

Вступ. Україна як незалежна держава ратифікувала низку міжнародних договорів про забезпечення рівного доступу до освіти особам з особливими потребами (Конвенція ООН про права дитини (1991 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (2009 р.)). Ратифікація міжнародного договору зобов'язує уряд узгодити національну законодавчу базу з положеннями міжнародного правового акту та забезпечити виконання сформульованої мети. Проте станом на червень 2014 р. ЮНЕСКО повідомляє про відсутність прогресу в питанні доступу до якісної освіти осіб з особливими потребами. Статистичні дані засвідчують, що обсяги фінансування на освіту знизилися у світовому масштабі на 10 % порівняно з 2010 р., це практично зводить нанівець намагання світової спільноти до 2015 р. надати кожній дитині право здобути початкову освіту. Статистичний інститут ЮНЕСКО стверджує, що за збереження такої тенденції майже 43 % (15 мільйонів дівчаток і 10 мільйонів хлопчиків) не будуть охоплені шкільною освітою. Розв'язання проблеми інклюзії становить наукове зацікавлення на світовому рівні. З огляду на певні стагнаційні процеси в розвитку інклюзії, зазнає актуалізації уточнення сутності інклюзивної освіти та аналіз зв'язку інклюзивної освіти з суспільством і демократією.

Актуальність теми зумовлена суперечностями між положеннями законодавчих актів України та міжнародних актів щодо реалізації права на освіту дітей з особливими освітніми потребами (ООП), що ратифіковані державою; необхідністю переходу до соціальної моделі, покликаної усунути фізичні, культурні, поведінкові бар'єри, та "неусвідомленням" на державному рівні наслідків нерівномірної й часом стихійної реалізації політики інклюзивної освіти. Подолання описаних суперечностей сприятиме поступальному впровадженню інклюзивної освіти.

Короткий огляд публікацій за темою. Проблема розвитку інклюзивної освіти в Україні, обґрунтування шляхів впровадження інклюзивного навчання, створення умов для забезпечення якісної освіти особам з особливими потребами постають предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупасової, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикеевої, П. Таланчука, В. Шинкаренка. Рефлексія джерел дає змогу підтвердити факт невичерпності порушеної проблеми та необхідності її подальшого дослідження для поступального впровадження інклюзивної освіти.

Мета статті полягає в характеристиці дефініцій поняття інклюзії на підставі міжнародних правових документів, що уможливує досягнення узгодженості законодавчих актів з міжнародними договорами сто-

совно осіб з ООП та в з'ясуванні зв'язків між інклюзією, суспільством і демократією.

Виклад основного матеріалу. Історичний розвиток інклюзивної освіти як соціальної концепції, що вможливує успішну реалізацію принципів рівності і справедливості, бере свій початок з ухвалення низки міжнародних актів та інструментів, наприклад: Усесвітньої декларації прав людини, що гарантує право на початкову безоплатну освіту для всіх дітей (1948 р., стаття 26), Конвенції ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти (1960 р.), Конвенції ООН про права дитини (1989 р.). Усесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р., м. Джомтьєн) окреслила загальне бачення інклюзії [1]. На Всесвітній конференції «Освіта дітей з особливими потребами: доступність і якість» наголошено, що інклюзивна освіта вимагає ґрунтовної реформи звичайної школи. У Саламанській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), ухвалених на конференції, запропоновано діяти в напрямі створення "Школи для всіх", що об'єднує всіх, зважає на відмінності, оптимізує процес навчання й відповідає індивідуальним потребам [2]. Стандартні правила ООН закликали держави спрямовувати політичну та економічну політику на збалансування можливостей осіб з інвалідністю й надання освіти на комплексній основі в межах звичайних освітніх систем. У процесі підготовки до проведення 48 сесії Міжнародної конференції з освіти "Інклюзивна освіта – шлях в майбутнє" (25–28 листопада 2008 р., м. Женева) зазначено, що розроблення й реалізація політики, зорієнтованої на впровадження інклюзивної освіти, вимагають суттєвих зусиль світової громади для активізації потенціалу світового суспільства [7]. Рамки дій Усесвітнього форуму з питань освіти (2000 р., Дакар) та Цілі розвитку тисячоліття передбачають надання до 2015 р. доступу до загальної початкової освіти [3], Центральна програма ЮНЕСКО "Освіта для всіх" присвячена реалізації прав осіб з обмеженими можливостями на освіту, спрямуванню інтеграції в життя суспільства [8], Конвенція ООН про права інвалідів (стаття 24) наголошує на забороні дискримінації на всіх рівнях, дотриманні рівних можливостей для доступу до загальної освіти, неперервності освіти, сфокусованої на всебічний розвиток людини, збереження гідності й самоповаги, дотримання прав людини та основних свобод (13 грудня 2006 р.) [6].

Попри різноманітність міжнародних законодавчих актів щодо реалізації концепції інклюзивної освіти варто зафіксувати тенденцію до "нерозуміння та неусвідомлення" державами важливості права всіх дітей на недискримінаційне здобуття освіти, що лежить в основі концепції інклюзивної освіти. Комплексно характеризуючи закони України у сфері освіти дітей з ООП, варто зафіксувати певну неузгодженість термі-

нологічного апарату та власне системи реалізації права на освіту дітей з ООП. Якщо Закон України "Про освіту" гарантує альтернативний вибір освітніх послуг [4], то Закон "Про реабілітацію інвалідів в Україні" передбачає надання реабілітаційних послуг лише в спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) – закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку [5].

Постає питання про політичні й педагогічні наслідки впровадження / невпровадження концепції інклюзії, а також про необхідність вивчення зв'язку між інклюзивною освітою, суспільством і демократією. З огляду на різні підходи до тлумачення поняття інклюзивної освіти в роботах вітчизняних науковців, доцільно звернутися до першоджерел, якими є міжнародні нормативно-правові акти ЮНЕСКО та ООН.

ЮНЕСКО кваліфікує інклюзивну освіту як процес, зорієнтований на задоволення різноманітних потреб усіх учнів шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурній діяльності та житті суспільства, а також на зменшення масштабів соціальної ізоляції в межах системи освіти й неможливості виключення з неї. Цей процес пов'язаний зі змінами й перетвореннями в змісті, підходах, структурі та стратегіях; його відмінною рисою є загальна концепція, яка охоплює всіх дітей вікової групи, і переконання в тому, що обов'язок держави полягає в забезпеченні освіти для всіх дітей. Розвиток інклюзивної освіти – не другорядний процес, оскільки має пріоритетне значення в справі забезпечення високоякісної освіти для всіх учнів і розвитку інклюзивного суспільства.

Необхідно наголосити не на інтеграції окремих учнів у систему загальноосвітнього навчального закладу, а на пошуку шляхів удосконалення освітніх систем та інших структур для їх пристосування до різноманітних характеристик учнів. Мета інклюзії – допомогти вчителям убачати в різноманітності можливість збагачення процесу навчання, а не проблему [9].

У кожній дефініції поняття інклюзії потрібно акцентувати на позитивному ставленні до різноманітності, урахуванні потреб усіх учнів, а не лише тих, хто виключений із цього процесу, на зацікавленні дітьми, які відвідують школу й можуть почуватися аутсайдерами, забезпеченні рівного доступу до освіти та на заходах щодо окремих категорій дітей без їх виключення із загального процесу навчання. Це не лише реагування на різноманітність, а й покращення якості освіти для всіх учнів.

Для усвідомлення сутності інклюзивної освіти необхідно уміти відрізнити інклюзію від сегрегації та інтеграції, які вважають певними етапами еволюції інклюзії. За умов сегрегації дітей класифікують відповідно до їхніх захворювань, добираючи школу, що покликана розв'язати проблеми, пов'язані зі станом здоров'я. Інтеграція означає розміщення дітей з обмеженими можливостями у звичайних загальноосвітніх закладах, часто в спеціалізованих класах, де вони мають право залишатися доти, поки спроможні задовольняти вимоги школи та пристосовуватися до навколишнього середовища. Інклюзія, на противагу сегрегації й інтеграції, визнає необхідність перетворень у культурі, політиці, практиці шкіл для задоволення різних потреб окремих учнів. Для цього зобов'язуються знищити бар'єри, що перешкоджають реалізації такої можливості. Ствер-

джують, що для впровадження інклюзивної освіти необхідно розв'язати не лише проблему фінансування архітектурних перебудов і питання навчально-виховного процесу, наприклад перепідготовки вчителів. Пріоритетним завданням стає переосмислення основних цінностей на всіх рівнях системи [8].

Характеризуючи еволюцію концепції інклюзії, необхідно виокремлювати кілька етапів [14]. На першому етапі становлення проблему інклюзії навіть відмовлялися обговорювати (етап заперечення), на етапі прийняття вважали, що проблема інклюзії не стосується системи, тому вживали заходів з організації окремого навчання, спочатку на засадах добровільності й добровільної допомоги, а потім на інституалізованих засадах – у вигляді спеціальної освіти. Третій етап називають етапом розуміння сутності проблеми, що виражений в інтеграції в межах освіти, адаптованої до особливих потреб. Останній етап кваліфікують як етап знання або включення в систему освіти. Потребує уточнення термін "спеціальна освіта", що має принципове значення для розуміння процесів упровадження інклюзивної освіти в Україні. В Україні система спеціальної освіти слугує "плацдармом" для дефектології. Використовуючи клінічні, фізіологічні, психологічні й педагогічні підходи, дефектологи виокремлюють способи корекції та намагаються компенсувати відхилення за допомогою спеціальної освіти. Медичні працівники до сьогодні рекомендують інтернатні заклади як найоптимальніший шлях розв'язання проблеми догляду осіб з інвалідністю [14].

Проте в США та низці успішних Європейських країн під спеціальною освітою розуміють систему послуг в загальноосвітній школі для задоволення потреб дітей-інвалідів і дітей, які мають труднощі в навчанні. Вважають, що джерела інклюзії в житті суспільства перебувають у сфері спеціальної освіти. Спеціальна освіта передбачена в загальній освіті завдяки зусиллям, відомим як "заходи з інтеграції". У численних студіях підтверджена правильність цих заходів: діти й молодь з особливими потребами досягають більших успіхів у розумовому, емоційному та соціальному розвитку, якщо вони інтегровані у звичайні класи. Такі заходи стали традиційним явищем у багатьох країнах Європи, коли діти з особливими потребами відвідують загальні школи та одержують різні види спеціальної підтримки. За останні роки кілька розвинутих країн почали реалізувати ініціативи, спрямовані на створення інклюзивних шкіл.

Інклюзія вимагає, щоб усі діти без винятку мали не лише доступ до шкільної освіти за місцем проживання, але й можливості для навчання та сприяння в розкритті їхнього потенціалу. Такий підхід ґрунтований на розумінні того, що всім дітям, незважаючи на наявність особливостей, слід забезпечити рівні можливості для систематичного навчання в різних школах. Інклюзія потребує застосування педагогічного підходу, що принципово відрізняється від підходу, який ураховує відхилення від норми та відмінність. У межах такого підходу зусилля сконцентровані на [13]:

- розкритті потенціалу кожної дитини в одержанні знань, а не на системі когнітивних навичок;
- реформуванні програми навчання й міждисциплінарної педагогіки, а не на необхідності акцентувати увагу на недоліках дитини;

- умінні забезпечити активну участь учня в навчальному процесі, а не на спеціальних знаннях із предмета як ключового показника професіоналізму вчителя;
- складанні загальної навчальної програми для всіх на основі диференційованого / індивідуального навчання, а не на розробленні альтернативної програми навчання для тих, хто не встигає;
- учителів, які практикують інклюзію, а не ізоляцію учнів.

Щоб усі вразливі й обездолені діти могли реалізувати право на одержання доступу до місцевих шкіл, необхідно докорінно змінювати не лише освітні системи, а й цінності та принципи людей, які працюють у сфері освіти [12]. Головною для інклюзивного підходу є *рішучість*:

- реалізувати на практиці цінності інклюзії;
- вважати життя кожної дитини однаково цінним;
- допомогти кожному відчувати причетність до справи;
- сприяти участі дітей у навчанні та викладанні;
- зменшити масштаби ізоляції, дискримінації й кількість бар'єрів, що перешкоджають навчанню та участі;
- розвивати культуру, політику і практику сприяння різноманітності, поважному й рівноправному ставленню до кожної дитини;
- використовувати успішний досвід упровадження інклюзії для широкого обміну знаннями;
- витлумачувати відмінність між дітьми й дорослими як джерело нового досвіду та знань;
- визнавати право дітей на здобуття високоякісної освіти за місцем проживання;
- удосконалювати роботу шкіл в інтересах педагогічного колективу, батьків і дітей;
- наголошувати на важливості формування позитивних шкільних громад, а також успішності;
- сприяти розвиткові позитивних взаємин між школами та громадами;
- визнавати інклюзію у сфері освіти як головну умову розбудови інклюзивного суспільства [9].

Проблема соціальної інклюзії тісно пов'язана з інклюзивною освітою та розбудовою інклюзивного суспільства. Соціальна інклюзія полягає в розв'язанні проблеми дотримання прав людини, що залежить від спрямованості політики держави. Громада формує у свідомості той тип суспільства та рівень благоустрою, за якого всі люди можуть "жити разом". Істинним є факт, що соціальна справедливість, соціальна інтеграція та інклюзивна освіта взаємопов'язані. Прагнення до інклюзивного суспільства становить основу стабільного соціального розвитку, слугує показником демократії в країні, оскільки цінність демократії маркована ставленням до так названих меншин і "соціально виключених людей" та зусиллями, спрямованими на їх інтеграцію в активне соціальне життя. Процес соціальної інклюзії вможливує опанування соціального досвіду, активну участь у житті суспільства, рівність можливостей, базовий рівень благоустрою. Освіта – складник розбудови інклюзивного суспільства. Освіта сприяє розвиткові особистості кожного незалежно від обмежень. Отже, кожне обмеження можливостей (фізичних, соціальних та / чи емоційних) не є підставою для виключення. Інклюзія передбачає утвердження широкої концепції освіти для всіх, що охоплює весь

діапазон потреб тих, хто навчається, й особливо тих, хто близький до маргінального рівня та виключення.

Якщо діти навчаються разом, вони навчаються "жити разом". Якість освіти потрібно вимірювати не стільки обсягом набутих знань і вмінь, скільки станом дотримання прав людини та реалізації принципів справедливості. Окремі елементи процесу високоякісного навчання набули незалежного статусу в межах визначення якості освіти. Освітні системи повинні бути справедливими, інтегрованими й відповідати місцевим умовам. Там, де доступ до освіти внеможливлений через гендерну нерівність і дискримінацію стосовно певних груп за етнічними чи за культурними ознаками, права цих людей пригнічені. Отже, освітні системи, у яких права людини не реалізовані повною мірою, не можна вважати високоякісними системами. З іншого боку, позитивні зміни в процесі забезпечення справедливості сприяють підвищенню якості освіти.

Прагнення до справедливості має перебувати в центрі зусиль створення інклюзивного суспільства. У доповіді Організації з економічного співробітництва й розвитку зазначено, що справедливість у сфері освіти має два аспекти: перший аспект – рівність можливостей, що передбачає реалізацію потенціалу в освіті кожному, незалежно від особистої життєвої ситуації, соціального стану, етнічного походження; другий аспект – інклюзія, що прогнозує наявність мінімального рівня навчання для всіх, наприклад, уміння кожного читати, писати, рахувати. Освіта, надаючи рівні можливості всім, стає одним із потужних важелів соціальної рівності. Справедливість у сфері освіти зміцнює соціальну єдність і довіру в суспільстві [11].

Твердження про "освіту для всіх" - це реальність, яку можна спостерігати в країнах, де інвестиції в освіту надходять не лише від міністерства освіти, а від усіх зацікавлених у справі учасників на національному, регіональному та місцевому рівнях, учителів, громадських організацій, релігійних структур, ЗМІ. У таких країнах доступ до освіти, забезпечення справедливості та ефективності вирізняються стійкістю розвитку. У Всесвітній доповіді про моніторинг освіти для всіх у країнах, що досягли найбільших успіхів, зауважено: "Універсальних рецептів немає, проте чітко сформульована довготермінова концепція у сфері освіти, ефективне керівництво з боку уряду та мотивований педагогічний колектив, який підтримують, становлять умови успішного проведення реформ для забезпечення якості освіти" [10].

З огляду на міждисциплінарні й соціальні аспекти, інклюзія може бути справою всіх і кожного. Інклюзивне суспільство буде сформоване за умови державного реформування соціальної політики, політики у сфері охорони здоров'я, економіки, зайнятості, міграції, містобудівництва та облаштування території. Необхідно виокремлювати освіту як пріоритет розвитку нації, тому що освітня система водночас відображає стан суспільства та є важливим рушієм його перетворення.

Міністерство освіти перебуває в авангарді впровадження політики, що сприяє розвиткові процесу інклюзії або стримує його, тобто освіта може бути механізмом "виключення". Запобігти цьому можливо, якщо освіта базована на постійному політичному діалозі, на партнерських взаєминах, на діях, зорієнтованих на ухвалення урядом послідовних, узгоджених,

тривалих програм. Для цього потрібно забезпечити "якісну підготовку вчителів, послідовність та наступність політики, підвищення рівня зобов'язань держави у сфері освіти, які зумовлені наявністю міцної політичної світоглядної концепції"[8].

Попри позитивні результати численних досліджень, політика інтеграції не завжди отримує одностайну підтримку навіть у розвинутих країнах, вона часто постає перед "ідеологічним супротивом", тому що вимагає спільної діяльності фахівців, які працюють поза звичайною системою освіти, та перед "корпоративним" – із боку вихователів, психологів, лікарів спеціальних закладів, інтернатів. Світова спільнота визнає, що впровадження процесів інклюзії потребує потужних зусиль. Для досягнення успіху необхідно спрямовувати заходи на зміну культури вчителів та педагогічного персоналу, планування приміщень, підготовку вчителів, розроблення навчально-методичних матеріалів. Відсутність організаційних змін є однією з головних перешкод у реалізації політики розвитку інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей // Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд. 5–9 марта 1990 г.). [Э-ресурс] *Vsemirnaia deklaraciia ob obrazovanii dlia vseh i ranki deistvii dlia udovletvoreniia bazovykh obrazovatelnykh potrebnostry* [World Declaration on Education for All and Framework on Meeting Basic Learning Needs] // *Vsemirnaia konferenciia po obrazovaniiu dlia vseh (Jomtien, Tailand. 5–9 Marta 1990.)* / Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf>
2. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступность и качество [World Conference on Special Needs Education: Access and Quality] (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) [Э-ресурс] *Vsemirnaia konferenciia po obrazovaniiu lits s osobymi potrebnostryami: dostupnost i kachestvo (Salamanka, Ispaniia, 7–10 Iyunia 1994 g.)* [World Conference on Special Needs Education: Access and Quality] / Available at: <http://www.un.org/russian/documents/declarat/salamanka.pdf>
3. Всемирный форум по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.): Дакарские рамки действий. [Э-ресурс]. *Vsemirnyi forum po obrazovaniiu (Dakar, Senegal, 26–28 aprilia 2000 g.): Dakarskie ranki deistvii [Dakar Action Framework]* / Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147R.pdf>
4. Закон України "Про освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII [Е-ресурс] *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [Education Act] vid 01.07.2014 № 1556-VII* / Available at: <http://vuz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrainy-pro-osvitu>
5. Закон України "Про реабілітацію інвалідів в Україні" від 06.10. 2005 № 2961-IV // [Е-ресурс]. *Zakon Ukrainy "Pro rehabilitaciiu invalidiv v Ukraini" [Rehabilitation of People with Disabilities Act] vid 06.10. 2005 № 2961-IV* // Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>
6. Конвенция о правах инвалидов: Принята резолюцией 61/106 Генеральной ассамблеи от 13 декабря 2006 года [Э-ресурс]

Bondar T.I. Theoretical foundations for inclusive education policy implementation

Abstract. The author analyzes the idea of 'inclusive education'. The evolution that the concept of 'inclusion' underwent was considered. The importance of the inclusive approach to implement inclusive education that will ensure building the inclusive society was emphasized.

Keywords: inclusive education, special education, integration, children with special educational needs, equity

Бондар Т.И. Теоретические основы реализации концепции инклюзивного образования

Аннотация. В статье рассматривается суть понятия «инклюзивное образование», охарактеризирована эволюция концепции «инклюзии», доказана значимость инклюзивного подхода для реализации концепции инклюзивного образования, что обеспечивает построение инклюзивного общества.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, интеграция, дети с особыми образовательными потребностями, равный доступ

Дослідники вкотре наголошують, що суспільство, освіту, для яких характерні різноманітні форми виключення з процесу освіти, вважають не спроможними. Реалізація концепції інклюзивної освіти вимагає справжньої зміни освітньої парадигми, рішучості та тривалих зусиль. Отже, концепція інклюзивної освіти може бути реалізована через інклюзивний підхід, що ґрунтований на дотриманні прав людини. Інклюзивний підхід має бути врахований у розробці законодавства, реалізуючи політику та практику, що забезпечують право на інклюзивну освіту.

Висновки. Усвідомлення сутності інклюзивної освіти, інклюзивного підходу, розуміння взаємозв'язку між інклюзивною освітою, інклюзивним суспільством і демократією аргументують необхідність реформування системи освіти для забезпечення рівного доступу до високоякісної освіти, переосмислення цінностей, створення інклюзивного середовища, що є передумовою становлення інклюзивного суспільства.

7. ЮНЕСКО Инклюзивное образование: путь в будущее: материалы 48 сессии Международ. конф. по образованию (Женева 25-28 ноября 2008 г.) Международный центр конференций [Э-ресурс] *UNESCO Inkluzivnoe obrazovanie: put v budushcheie [Inclusive education: Way to the Future] materialy 48 sessii Mezhdunar. konf. po obrazovaniiu (Zheneva 25 28 noiabria 2008 g.) Mezhdunarodny centr konferency* / Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
8. ЮНЕСКО. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех. – Париж, 2005. *UNESCO. Rukovodstvo po inkluzii: obespechenie dostupa k obrazovaniiu dlia vseh.* [Inclusive Education Guidelines: Access to Education for All]. – Paris, 2005.
9. Booth T. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools / T. Booth, M. Ainscow // Centre for Inclusive Education / Available at: <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
10. Education pour tous – L'exigence de qualité / Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
11. Field S. En finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation equitable / S. Field, M. Kuczera, B. Pont / Available at: <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/38692462.pdf>
12. Miles S. "The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?" / S. Miles, N. Singal // International Journal of Inclusive Education, 1464-5173. – 2009. – Volume 14, Issue 1, First published 01 October. – P. 1–15.
13. Skidmore D. Inclusion: the dynamic of school development / D. Skidmore // Open University Press. - London, 2004. - P. 112-127.
14. UNICEF. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. – Zheneva: Regional UNICEF Department for Central and Eastern Europe and CIS (CEE/CHG), 2012. – 124 c.

Воєвода А.Л.

Місце та роль некоректних задач в шкільному курсі математики

Воєвода Аліна Леонідівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики та методики навчання математики
Вінницький державний педагогічний університет ім. М.Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація. У статті розглянуто зміст ключових понять з теорії некоректних задач та обґрунтовано місце і роль некоректних задач у процесі навчання учнів математики. Розглянуто приклади та доцільність застосування окремих некоректних задач на уроках математики.

Ключові слова: задача, коректна задача, некоректна задача, невизначеність даних, суперечливість умов

Вступ. Роль задач в процесі навчання математики неможливо переоцінити. Задачі покликані виконувати найрізноманітніші функції (навчальні, виховні, розвивальні, контролюючі), і аж ніяк не зводяться тільки до застосування отриманих школярами знань. Позиція сучасної методики навчання математики: задачі мають бути як метою, так і засобом навчання.

Однією з найоригінальніших за стилем математичної діяльності галузей сучасних математичних досліджень є теорія некоректних задач, адже більшість практичних проблем вимагають прийняття рішень в умовах невизначеності, перевизначеності, або суперечностей в системі даних. Саме по відношенню до подібних задач і виникає необхідність у варіативному пошуку розв'язання.

Короткий огляд публікацій з теми. Зміст поняття "задача" в психолого-дидактичній літературі розкрито Г.О. Баллом, Дж. Брунером, П.Я. Гальперінім, В.В. Давидовим, З. Дьенешем, Ю.М. Колягінім, Г.С. Костюком, В.І. Крупічем, В.А. Крутецьким, Ю.Н. Кулюткінім, І.Я. Лернером, Н.А. Побірченко, Д. Пойа, Я.О. Пономарьовим, Л. М. Фрідманом та ін.

Особливу увагу розв'язуванню задач як засобу формування системи математичних понять приділяли в своїх працях О.М. Астряб, Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, М.І. Бурда, М.А. Данилов, А.М. Колмогоров, Л.М. Лоповок, А.І. Маркушевич, О.І. Матяш, О.І. Скафа, З.І. Слєпкань, А.А. Столяр, Н.А. Тарасенкова, І.Ф. Тесленко, С.І. Шварцбург, В.О. Швець та ін.

Розв'язування задач як засіб розвитку мислення учнів досліджувалось в дисертаційних роботах К.О. Гараєвої, С.В. Музиченко, І.Н. Семенової, С. О. Скворцової, О.С. Чашечникової та ін.

Вагомих результатів у створенні теорії некоректних задач досягли Ж. Адамар, А.Н. Тихонов, М.М. Лаврентьєв, В.К. Іванов, Т.А. Безусова, Н.Н. Яремко та ін.

Мета статті – розкрити зміст ключових понять з теорії некоректних задач та обґрунтувати місце і роль некоректних задач у процесі навчання учнів математики.

Виклад основного матеріалу. Термін "задача" використовується в житті і науці дуже широко і має багато різних значень. Тому дотепер не існує загальноприйнятого означення поняття "задача".

У психології поняття задачі характеризує спрямованість і мету діяльності людини, досягнення результату якої здійснюється певними засобами. У філософії задачу розглядають як системний об'єкт, основною характеристикою якого є цілісність.

Математики визначають задачу через її структурні елементи (В.М. Бродіс, Я. Вішін, І. Ганчев, А. Ньюелл, В.В. Реп'єв, А.А. Столяр, Л.М. Фрідман). Білоруський

радянський педагог-методист А.А. Столяр під задачею (у широкому значенні) розуміє вимогу відшукування області істинності. Російський вчений у галузі педагогічної та математичної психології Л.М. Фрідман виділяє структурні елементи задачі: умову і вимогу, числові дані і шукане [9, с. 21-22]. Аналогічну точку зору на поняття задачі висловлено болгарським математиком-методистом І. Ганчевим, який ввів поняття "область розв'язування задачі", "система розв'язків задачі" [4, с. 41-42].

На думку американського вченого Ф. Вольфа, якщо "термін "задача" розуміти досить широко, (зокрема включити в число завдань і будь-яку обчислювальну вправу, і будь-яку теорему, яку треба довести, якщо вважати завданням встановлення тих чи інших ознак досліджуваного математичного поняття і відбір серед них тих, які характеризують це поняття і т. д.), то стане зрозумілим вислів "...заняття математикою полягає у розв'язуванні задач..." [4, с. 35-36].

В українській методиці навчання математики задача (за Г.П. Бевзом) розглядається як будь-яка вимога обчислити, побудувати, довести або дослідити щонебудь, що стосується просторових форм чи кількісних відношень, або запитання, рівносильне такій вимозі.

Розв'язати задачу – означає виконати те, що вимагається в задачі. В українській мові (на відміну від російської та деяких інших мов) існує істотна відмінність між поняттями "розв'язок", "розв'язання", "розв'язування". Розв'язок – це кінцевий результат процесу розв'язування, відповідь або частина відповіді. (Але "розв'язок" не можна ототожнювати з "відповіддю". Ми записуємо одну відповідь, хоча задача має кілька розв'язків. Відповідь дають і тоді, коли задача не має розв'язків). Розв'язання – це логічна конструкція, сукупність усіх міркувань, що приводять до потрібного висновку. Розв'язування – процес міркувань, який може бути усним і письмовим, самостійним і колективним тощо [2, с. 57].

Існують різноманітні класифікації задач: за їх призначенням – тренувальні і розвивальні, за наявністю алгоритму розв'язування – стандартні і нестандартні, за характером вимог – задачі на обчислення (поділяються на текстові і приклади), на побудову, на доведення і на дослідження.

Радянський психолог В.А. Крутецький за характером умови наводить таку класифікацію задач:

1. Задачі з несформованою умовою. В умові задачі є всі дані, але запитання лише мається на увазі.

2. Задачі з надмірною умовою. В умові задано зайві дані, непотрібні для розв'язування, які "приховують" необхідні для виконання завдання дані.

3. Задачі з неповною умовою. В умові таких задач відсутні деякі дані, необхідні для розв'язування задачі, а отже дати конкретну відповідь на запитання завдання не завжди можливо.

4. Задачі з суперечливою умовою – містять в умові суперечність між даними. [5, с. 124-150]

Схожу класифікацію наводить американський педагог Д. Пойа, однак він не розглядає задачі з несформованою умовою. У своїх рекомендаціях "Як розв'язувати задачу" вчений першими пунктами поставив запитання: Чи можливо задовольнити умову? Чи достатня умова для визначення невідомого? Або недостатня? Або надмірна? Або суперечлива? [7, с. 202-204]

Український методист Г.П. Бевз задачі на обчислення і побудову залежно від кількості розв'язків поділяє на визначені і невизначені. Задачі, які мають тільки один розв'язок, він називає визначеними. Якщо ж задача має два або більше розв'язків – невизначеними.

Крім визначених і невизначених, учений за характером умови також розглядає задачі із зайвими даними, задачі з суперечливими даними (іноді їх називають перевизначеними), задачі з додатковими обмеженнями, задачі з послабленими вимогами [2, с. 54-57]. Існує й інша точка зору. З.І. Слєпкань [8, с. 95] невизначеними вважає тільки ті задачі, які мають безліч розв'язків, а задачі, які мають скінчену множину розв'язків називає визначеними.

Часто учні, студенти і вчителі математики вживають терміни "правильна задача", "неправильна задача". Глушення цих термінів знаходимо в працях Л.М. Фрідмана. На його думку, правильна задача має одночасно задовольняти таким вимогам [9, с. 33-34]:

1. Усі вказані в задачі елементи предметної області (об'єкти) мають існувати.

Задача "Змішали 10 л. 60%-ної соляної кислоти з 4 л. 95%-ної кислоти. Якої міцності утвориться суміш?" є неправильною, бо з хімії відомо, що міцність соляної кислоти не може бути вищою 42%.

2. Усі вказані в задачі відношення мають бути дійсно визначені для тих елементів предметної області, для яких ці відношення задані в умовах задачі.

3. Область визначення кожної із заданих в задачі змінних має бути непорожною.

4. Усі твердження, задані в умові задачі, мають бути істинними.

5. Всі висловлення, встановлення істинності яких складає вимогу задачі, повинні міститися у вигляді відповідних висловлювальних форм в умові задачі.

Наведемо приклад задачі [3, с. 31], яка порушує цю вимогу: "Стоїть триповерховий будинок, а в цьому будинку на кожному поверсі вісім вікон. На даху два дахові віконця і два комини. На кожному поверсі живе по двоє квартирантів. А тепер, панове, скажіть мені, в якому році померла бабуня двірника?" (Я. Гашек. "Пригоди бравого вояка Швейка")

В цілому, погоджуючись з міркуваннями Л.М. Фрідмана, зазначимо, що третя вимога звужує множину правильних задач, бо за нею всі задачі, в яких область допустимих значень кожної із заданих змінних є порожньою – неправильні.

Д. Пойа зауважує: "Правильно поставлена задача має містити всі необхідні дані, жодне з яких не повинно бути зайвим; її умова повинна бути достат-

ньою, не містити суперечливих і надлишкових даних". З цієї точки зору "правильно поставлену задачу" можна розглядати як "коректну задачу".

На нашу думку, в процесі аналізу і розв'язування задач більш доцільно використовувати терміни "коректна (коректно поставлена) задача", "некоректна (некоректно поставлена) задача".

Поняття коректності задачі, яке відносилось лише до крайових задач математичної фізики, вперше ввів Ж. Адамар у 1923 році. Він вважав, що коректність постановки задачі забезпечується виконанням двох умов: існуванням розв'язку і його єдиністю [10]. Вперше означення поняття "некоректно поставлена задача" з'явилося у 1943 році в роботах російського радянського математика А.М. Тихонова. В подальшому зв'язок понять коректної і некоректної задачі був уточнений. Нині до некоректно поставлених задач відносять і задачі з нестійким розв'язком.

"Практично всі математичні задачі полягають у тому, що за вихідними даними (u) шукається розв'язок (z). При цьому вважається, що u і z пов'язані залежністю $z=R(u)$. Задача називається коректною або коректно поставленою, якщо виконуються умови:

1. Задача має розв'язок при будь-яких допустимих вихідних значеннях змінної (u) (існування розв'язку).

2. Кожним вихідним даним (u) відповідає тільки один розв'язок (z) (єдиність розв'язку).

3. Розв'язок стійкий.

Задача називається некоректною або некоректно поставленою, якщо не виконується хоча б одна з цих умов" [1].

Зміст першої вимоги полягає в тому, що серед вихідних даних не повинно бути суперечливих, тобто таких, які б виключали можливість розв'язування задачі.

Друга вимога означає, що вихідних даних достатньо для однозначного розв'язання задачі. Вимога однозначності розв'язку задачі виключає існування надлишкових даних, зокрема й несуперечливих.

Третя вимога полягає в наступному. Якщо u_1 і u_2 – два різних набори вихідних даних, міра відхилення яких один від одного достатньо мала, то міра відхилення розв'язків z_1 і z_2 менша будь-якої наперед заданої точності. При порушенні третьої вимоги як зазвичай малі зміни вихідних даних можуть викликати великі відхилення у розв'язку.

Відповідно до даного означення, некоректними задачами можна вважати ті, які не мають розв'язку, або мають більше одного розв'язку (невизначені задачі) або процедура знаходження розв'язку нестійка. Дослідження задачі на коректність за Адамаром-Тихоновим передбачає проведення глибокого аналізу всіх складових компонентів задачі.

Розкриття змісту поняття "коректна задача" в теорії некоректних задач і в методиці навчання учнів математики мають певні відмінності, оскільки в шкільному курсі математики рівень строгості означень окремих понять з точки зору вищої математики дещо нижчий. Наприклад, означення паралельних прямих в 7 класі шкільного курсу геометрії подається таким чином: дві прямі називаються паралельними, якщо вони не перетинаються. Строго і повне означення паралельних прямих з'являється лише в 10 класі, коли вводиться неозначуване поняття площини.

Деякі науковці-методисти розрізняють терміни "коректна задача" і "коректно поставлена задача". Задача вважається коректною, якщо вона має розв'язки (один або кілька), а задача поставлена коректно, якщо не містить суперечностей. Відповідно, некоректна задача – це задача, яка містить протиріччя, або має недостачу даних. При цьому коректність постановки задачі означає її однозначну (скінченнозначну) розв'язність або повноту і несуперечливість умов [10].

Існує також погляд на коректність задачі в шкільному курсі математики з точки зору однозначної визначеності множини розв'язків задачі. В цьому сенсі, якщо множина розв'язків порожня, то задача розв'язків немає, але вона коректна, оскільки розв'язок існує і множина розв'язків однозначно визначена. Задачу, яка має більше одного розв'язку також можна вважати коректною, бо множина її розв'язків визначена однозначно. При такому підході до некоректних можна віднести задачі з неформульованою вимогою або невизначеними компонентами задачі. За класифікацією Ю.М. Колягіна це задачі типу (XYZT) з невідомими чотирма компонентами [4, с. 59-64]. В цьому контексті задачі за класифікацією В.А. Крутецького (з неформованою, неповною, надмірною, суперечливою умовою), можна віднести до некоректних задач. Близько по змісту до коректності задач є розгляд Г. П. Бевзом, М. П. Буловацьким, Д. Пойа задач з неповними, суперечливими і надлишковими даними.

Щоб уникнути в подальшому розбіжностей, прийmemo означення коректних і некоректних задач за Адамаром-Тихоновим за основне з деякими зауваженнями.

1. Коректність задачі поняття відносно, пов'язане з усіма компонентами задачі. Тому першу умову коректності задачі в шкільному курсі математики (існування її розв'язку) будемо розуміти так: якщо множина розв'язків порожня – задача розв'язків немає, але вона коректна, оскільки розв'язок існує і визначений однозначно. Так, задачу "Розв'язати рівняння $x^2 + 3x + 9 = 0$ " будемо вважати коректною. (Дискримінант рівняння від'ємний, то на множині дійсних чисел це квадратне рівняння немає коренів, але розв'язок існує і визначений однозначно). В нашому розумінні, розв'язок задачі не існує, якщо суперечність закладена в самій умові або умова невизначена, недостатня, або в задачі описується ситуація, що не відповідає дійсності (Г. П. Бевз називає їх нереальними). Такою, наприклад, є задача [3, с. 44] з новели українського письменника Степана Васильченка "Мужицька арифметика" (1911): "Селянин мав перевезти із міста в село 50 ламп з тією умовою, що за кожну привезену лампу йому заплатять по 5 коп., а за кожну розбиту з нього вирахують 1 крб. 20 коп. При перевезенні три лампи розбились. Скільки заробив селянин за перевезення ламп?"

Розв'язавши задачу, бачимо, що селянин не заробив, а втратив би 1 крб. 10 к.

2. Визнання задачі некоректною не означає неможливість її розв'язання в подальшому. Некоректна задача часто дає поштовх до розвитку мислення, приводить до певних відкриттів.

В шкільних підручниках і посібниках некоректні задачі зустрічаються рідко. Проведений нами аналіз дію-

чих підручників з алгебри 7-9 класів показав, що частка таких задач у загальній масі задачного матеріалу не перевищує 5-6%, а з геометрії цей показник – 7-8%.

На основі аналізу навчально-методичної літератури нами виокремлено основні типи некоректних задач (за кількістю можливих розв'язків, повнотою даних та їх сумісністю).

Задачі, які мають більше одного розв'язку (багатотваріантні). З вершини ромба проведені дві висоти, відстань між основами яких вдвоє менше діагоналі ромба. Знайти величини кутів ромба.

В умові задачі не вказано, з вершини якого кута (тупого чи гострого) проведено висоти, з якою діагоналлю ромба (більшою чи меншою) порівнюється відстань між основами висот.

Розв'язування таких задач вимагає від учня розгляду кількох різних випадків (за А.М. Тихоновим – перехід до повної системи коректних задач). Насправді, мова йде не про недолік задачі, а про включення в розв'язування елементів дослідження, що сприяє розвитку гнучкості мислення. До таких задач можна віднести й геометричні задачі на побудову.

Задачі з недостачею даних. В трикутнику довжина однієї сторони дорівнює 10 см, а другій 8 см. Знайти довжину третьої сторони.

На перший погляд може здатись, що задача розв'язку немає, бо в умові відсутні необхідні дані. Однак її розв'язання потребує більш глибокого аналізу даних, а також пошукової активності учнів. Познайивши невідому третю сторону a , використаємо нерівність трикутника. Матимемо систему нерівностей:

$$\begin{cases} 10 + 8 > a; \\ a + 10 > 8; \\ a + 8 > 10. \end{cases} \text{ Отже, } 2 < a < 18.$$

Задачі із зайвими даними. Під "зайвими даними" будемо розуміти дані в задачі, які впливають з інших, наявних в умові.

В прямокутному трикутнику катети дорівнюють 9 см і 40 см, а гіпотенуза дорівнює 41 см. Знайти його площу.

За формулою площі прямокутного трикутника маємо: $S = \frac{9 \cdot 40}{2} = 180 \text{ см}^2$. Отже, гіпотенуза зайва. Однак, без з'ясування питання: "Чи буде в прямокутному трикутнику з катетами 9 см і 40 см гіпотенуза дорівнювати 41 см?" розв'язання задачі не можна вважати повним.

Задачі, які містять протиріччя (суперечливі). Бічна поверхня трикутної піраміди дорівнює S , а кожне з бічних ребер дорівнює l . Знайти плоскі кути при вершині, знаючи, що вони утворюють арифметичну прогресію, різниця якої дорівнює $\frac{\pi}{3}$.

Задача некоректна, оскільки така піраміда не існує. Дійсно, нехай плоскі кути при вершині піраміди

$$\alpha, \alpha + \frac{\pi}{3}, \alpha + \frac{2\pi}{3}.$$

Оскільки кожний плоский кут тригранного кута менший решти суми плоских кутів, то, $\alpha < \left(\alpha + \frac{\pi}{3}\right) + \left(\alpha + \frac{2\pi}{3}\right)$, тобто $\alpha > \frac{\pi}{3}$.

Отже, сума плоских кутів при вершині піраміди більша за 2π , що неможливо [6, с. 6].

Метою розв'язування таких задач є доведення відсутності їх розв'язку. Застосування подібних задач сприяє розвитку критичності мислення.

Задачі з алгебраїчними або геометричними параметрами.

Дослідіть з допомогою графіка залежність кількості коренів рівняння $x^2 - x + a = 0$ від a , де a – дане число.

Розв'язування задачі вимагає дослідницької діяльності, встановлення характеру залежності результатів від значень параметрів.

Висновки. Вчителі, в переважній більшості, намагаються уникати використання некоректних задач на

уроках математики, не дивлячись на те, що розв'язування деяких з них могло б сприяти розвитку критичного мислення, формуванню готовності до дослідницької діяльності, розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, формуванню готовності до практичного використання математики в житті. Включення некоректних задач у зміст уроку суттєво змінює методику роботи з коректними задачами, оскільки вимагає доповнення структурного аналізу її умови й критичним аналізом: на повноту використання усіх даних в ході розв'язування задачі, перевірку отриманого результату на відповідність вихідним даним, тощо.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Арсенин В.Я., Тихонов А.Н. Некорректные задачи / Математическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т.3. – С. 930-935.
2. Бевз Г.П. Методика викладання математики: Навч. посіб. – 3-тє вид., перероб. і допов. / Г.П. Бевз. – К.: Вища шк., 1989. – 367 с.
3. Воевода А.Л. Математика та література: матеріали до інтегрованих уроків і заходів / А.Л. Воевода. – К.: Редакції газет природничо-математичного циклу, 2013. – 100, [1] с.
4. Колягин Ю.М. Задачи в обучении математики. Ч. 1 / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 1977. – 111 с.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
6. Лоповок Л.М. Факультативные задания по геометрии для 7-11 классов: пособие для учителя / Л.М. Лоповок. – Киев: Рад. шк., 1990. – 128 с.
7. Пойа Д. Как решать задачу. Пос. для учителей / Д. Пойа. – М.: Учпедгиз МП РСФСР, 1961. – 210 с.
8. Слєпкань З.І. Методика навчання математики: підручник / З.І. Слєпкань. – К.: Вища шк., 2006. – 582 с.
9. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.
10. Яремко Н.Н. Некорректные задачи при обучении математики в школе и вузе // Известия РГПУ им. А.Н. Герцена. Общественные и гуманитарные науки. – № 11 (62). – СПб, 2008. – С. 335-346.

Voievoda A.L. Place and role of incorrect problems in the process of mathematics teaching

Abstract. In this article it is given the contents of main concepts the theory of incorrect problems and it is substantiated role incorrect problems in the process of mathematics teaching . It is examined of examples and expediency of application of incorrect problems at mathematics lessons.

Keywords: *problem, correct problem, incorrect problem, the uncertainty of the data ,the contradictory conditions*

Воевода А.Л. Место и роль некорректных задач в школьном курсе математики

Аннотация. В статье рассмотрено содержание ключевых понятий теории некорректных задач и обосновано роль некорректных задач в процессе обучения учащихся математике. Рассмотрены примеры и целесообразность применения отдельных некорректных задач на уроках математики.

Ключевые слова: *задача, корректная задача, некорректная задача, неопределенность данных, противоречивость условий*

Гребенюк Ю.С.

Зміст формування комунікативної культури майбутніх медичних працівників у медичних коледжах США

Гребенюк Юлія Сергіївна, викладач іноземних мов
Сумський державний університет, м. Суми, Україна

Анотація. У статті доведено важливість формування комунікативної культури медичних сестер. Виявлені шляхи формування комунікативної культури майбутніх медсестер у медичних коледжах США. Проаналізовано комунікативні аспекти навчальних планів і програм муніципального коледжу Південної Алабами штат Алабама, державно-муніципального коледжу Бевілл штат Алабама, муніципального коледжу Меса штат Арізона, коледжу Чоффі штат Каліфорнія та коледжу з медсестринства при університеті Флоріда штат Флоріда.

Ключові слова: комунікативна культура, зміст формування, медичні коледжі США, майбутній медичний працівник

Поява новітніх технологій, нових методик і шляхів лікування свідчать про важливість вдосконалення професіоналізму медика. З розвитком медицини зростають вимоги і до особистості медичного працівника, адже людський фактор відіграє визначну роль у налаштуванні та взаємодії відносин «пацієнт-медик». У цьому процесі насамперед йдеться про комунікативну культуру медика.

Звертаючись до проблеми формування комунікативної культури, вважаємо за потрібне вивчити досвід США для можливого впровадження його у вітчизняній медичній практиці. Вибір саме цієї країни зумовлений низкою міркувань. Насамперед, США є одним із світових лідерів з розвитку медицини та підготовки майбутніх медиків. Аналіз та дослідження американської системи підготовки медичних працівників, зокрема медичних сестер, дозволить виявити основні шляхи та акценти формування комунікативної культури студентів-медиків. Багатофункціональність та високий професіоналізм медичних сестер США вплинув на вибір саме цієї категорії спеціалістів. Раніше нами було доведено, саме медичні сестри в Сполучених Штатах є незамінними працівниками, на яких покладається великий об'єм роботи та призначається багато функцій. Актуальність та недостатнє вивчення зарубіжного досвіду вітчизняними вченими зумовлюють необхідність детального аналізу комунікативної підготовки американських медичних сестер.

Отже, вищезазначені причини доводять важливість дослідження комунікативної культури майбутніх медичних сестер, а аналіз навчальних програм та навчальних планів медичних коледжів США дозволить виявити основні шляхи формування комунікативної культури медичних сестер у цій країні. На основі американських програм вважаємо можливим створити рекомендації для вітчизняних студентів-медиків у формуванні комунікативної культури.

Основою для нашого дослідження є програми та навчальні плани муніципального коледжу Південної Алабами (Alabama Southern Community College), державно-муніципального коледжу Бевілл (Bevill state community college), муніципального коледжу Меса (Mesa Community College), коледжу Чоффі (Chaffey College) та коледжу з медсестринства при університеті Флоріда (University of Florida College of Nursing).

Мета статті – визначити зміст формування комунікативної культури майбутніх медичних працівників у медичних коледжах США.

Муніципальний коледж Південної Алабами (Alabama Southern Community College) пропонує підготовку медичних сестер рівня “молодший спеціаліст”. Характерним у підготовці медичних сестер є розвиток критичного мислення, самостійності та відповідальності, що засвідчують навчальні плани та програми. Важливо зазначити, що навчальний семестр у США складається з 3 семестрів: осінній (fall semester), весняний (spring semester) та літній (summer semester).

Індивідуальний план по підготовці практичної медсестри (Practical nurse) налічує наступні дисципліни: математичні задачі (Mathematical Applications), анатомія людини та фізіологія (Human Anatomy & Physiology), основи медсестринства (Fundamentals of Nursing), оцінка здоров'я (Health Assessment), вступ до фармакології (Introduction to Pharmacology), англійська мова (English), медсестринство дорослих (Adult Nursing), медсестринство матерів та дітей (Maternal and Child Nursing), психосоціальне медсестринство (Psychosocial Nursing), рольова зміна (Role Transition) [6, с. 1].

Навчальні програми Муніципального коледжу Південної Алабами демонструють та підтверджують постійну увагу до формування комунікативної культури медичних сестер. Про це свідчать навчальні програми коледжу.

Зокрема, навчальна програма дисципліни “Основи медсестринства” (Fundamentals of nursing) доводить необхідність формування комунікативної культури студентів. Короткий опис дисципліни засвідчує: “ця дисципліна надає можливість для розвитку компетенцій, необхідних для роботи з індивідуальними потребами пацієнта протягом життя за допомогою безпечної, законної, етичної манери, використовуючи медсестринський процес. Студенти вивчають концепції та базові теорії мистецтва та науки медсестринства... Студенти вивчають ідеї потреб, безпеки, комунікації пацієнтів, навчання/викладання, критичного мислення, етичності, легалізованості, культурного розмаїття, історії медсестринства та програми філософії медсестринства... Навички, що потрібні для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки, представлені серед навичок, що потрібні для терапевтичного втручання” [4, с. 1].

Можемо зробити висновок, що серед навчальних дисциплін, що вивчаються в цьому коледжі, комунікативна підготовка не представлена окремим навчальним предметом, але простежується у змісті інших дисциплін. Раніше нами була визначена структура

комунікативної культури студента медичного коледжу, до якої відносяться наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційний-когнітивний, етичний, діяльнісний (вербальний та невербальний). Як бачимо, основні цілі та завдання дисципліни медсестринство безпосередньо співвідносяться з цими структурними компонентами. Мотиваційно-ціннісний компонент представлений у завданнях рятувати, допомагати, лікувати та робити все якнайкращим чином для одужання пацієнта, що базується на моральних цінностях медичної сестри. Інформаційно-когнітивний базується на теоретичних знаннях дисципліни, отриманої студентом під час навчання, навиках спілкування з пацієнтом та формуванні критичного мислення. Етичний компонент представлений у даній дисципліні у навчанні студентів тактовному ставленню до пацієнтів тощо. Діяльнісний (вербальний, невербальний) є основою для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки пацієнта.

Отже, штат Алабама (Alabama) в США демонструє високий рівень у підготовці медичних сестер. Про це свідчать навчальні плани та програми ще одного навчального закладу цього штату – державно-муніципального коледжу Бевілл (Bevill state community college), де в основу навчання студентів покладено теорію А. Маслоу. Згідно з програмами коледжу медсестринство розглядається як мистецтво, адже “це наука, де холистичні потреби особистості приймаються через використання медсестринського процесу в різноманітні течії та напрямів” [10, с.1].

Цікавим є факт, що процес навчання в коледжі Бевілл зображений у вигляді парасольки, основою якої є комунікація, тривалість життя, харчування, патологічна фізіологія, культурне розмаїття, технології, критичне мислення, фармакологія, закон-етичність, викладання-навчання, роль медсестри. До каркасу парасольки входять: тривалість хвороб, людські потреби, медсестринський процес, медсестринство, а тростина парасольки – філософія. Як наслідок випускники повинні отримати саме ці знання [1, с. 1].

Можемо зробити висновок, що комунікація – один із елементів навчального процесу даного коледжу. Для формування комунікативної культури студентів медичного коледжу важливо об'єднати всі компоненти, що складають каркас цієї парасольки.

Незвичною для підготовки української медсестри є дисципліна “Перехід до практичної медсестри” (Role Transition For The Practical Nurse), що надає можливість отримати знання та навички, необхідні для трансформації від студента до практичної медсестри. Зміст дисципліни включає обговорення поточних проблем в піклуванні за хворими, управління та керівництво практичної медсестри, професійні практичні проблеми, специфіку роботи практичної медсестри [8, с. 1]. До навичок, що є важливими у досягненні кінцевої мети, входять навички критичного мислення та формування надійності (або довіри), навички керівництва, вирішення конфліктів, професійна комунікація, управління часом, введення документації, робота в команді, уміння справлятися зі стресом [8, с. 6-8].

У світлі вищезазначеного можемо констатувати, що дисципліна “Перехід до практичної медсестри” вчить майбутніх медичних сестер майстерності, про

що свідчать цілі цього курсу. Можемо додати, що за допомогою цієї дисципліни уявлення про комунікативну культуру наповнюється новими фарбами. До мотиваційно-ціннісного компоненту, відносяться формування надійності, вирішення конфліктів; інформаційно-когнітивний включає управління та керівництво практичної медсестри, навички критичного мислення, управління часом, введення документації, робота в команді; етичний компонент включає уміння справлятися зі стресом, формування надійності, діяльнісний (вербальний, невербальний) включає професійну комунікацію.

Муніципальний коледж Меса (Mesa Community College) в штаті Арізона (Arizona) здійснює підготовку медичних сестер за різними рівнями. Одним із популярних рівнів серед медсестринських спеціальностей є рівень дипломованої медсестри (RN). Дипломована медсестра виконує автономне та сумісне піклування за пацієнтами будь-якого віку, родинами, групами, об'єднаннями, хворими та здоровими пацієнтами. Медсестринська програма муніципального коледжу Меси є частиною асоціації медсестринських програм комунального коледжу Мерікопи (Maricopa Community College Nursing Programs) [7].

Навчання медсестри рівня RN триває протягом 4 семестрів. Програма складається з наступних дисциплін: медсестринська теорія (Nursing Theory), клінічні дисципліни (Nursing Clinical Capstone), анатомія та фізіологія (Human Anatomy&Physiology), мікробіологія (Microbiology), написання есе першокурсника (First-Year Composition), гуманітарні дисципліни (Humanities), вільні читання (Critical Read or Exempt) [2, с. 1].

Як виявилося, основою у підготовці медичних сестер будь-яких рівнів є: комунікація, відношення до смерті, ведення документації, інфекційний контроль, медсестринський процес, навчання пацієнтів, безпека пацієнтів, професійні стандарти, турбота про себе, навички [9, с. 1].

Можемо зробити висновок, що у програмах муніципального коледжу Меса комунікативна культура не існує як одне конкретне поняття, але представлені деякі елементи, що входять до структури цього поняття. Мотиваційно-ціннісний можемо доповнити за рахунок таких складників: написання есе першокурсника, безпека пацієнтів, турбота про себе. Інформаційно-когнітивний – ведення документації, інфекційний контроль, медсестринський процес, навчання пацієнтів, професійні стандарти. Етичний формується під час вивчення медсестринського процесу, що включає етичне ставлення до пацієнтів. Діяльнісний (вербальний, невербальний) – комунікація, а саме навички спілкування та невербального поведіння.

Коледж Чоффі (Chaffey College) в штаті Каліфорнія (California) проводить підготовку медичних сестер за рівнем молодший спеціаліст (Associate Degree Nurse). Дисципліни природничого, гуманітарного та соціального циклу, де і відбувається формування комунікативних навичок, є основою для медсестринської програми. Дисципліни з медсестринства базуються на ієрархії потреб піраміди Абрахама Маслоу, теорії про розвиток Еріка Еріксона та терапевтичної комунікації [5].

Випускники, що отримують цей ступінь, відповідають за надання піклування та турботи. Основна ідея

їх практики – бути сконцентрованими на піклуванні за пацієнтами та визначення ролі медсестри як надавача послуг, вчителя для пацієнтів, комунікатора, відповідального за турботу за пацієнтом (завідувач) та члена медсестринського процесу [5].

Як бачимо, функції медичної сестри достатньо широкі, адже її значення в системі охорони здоров'я США є незамінним та невід'ємним. Можемо констатувати, що значимість комунікативної культури медичної сестри особливо виражено у її функціях. До мотиваційно-ціннісного компоненту комунікативної культури студентів медичних коледжів віднесемо функцію надання послуг; інформаційно-когнітивний зосереджений на функції роз'яснення та надання інформації, навчання пацієнтів; етичний компонент оснований на формуванні почуття відповідальності та піклуванні за пацієнтами; діяльнісний (вербальний та невербальний) компонент включає функцію комунікатора.

Програма з підготовки медсестер рівня молодший спеціаліст має наступні цілі:

1) використання медсестринського процесу для піклування за пацієнтом та його родиною, медична сестра повинна звертати увагу на можливість загроз нормальному функціонуванню організму та фізичного, психологічного, духовного, соціокультурного станів та розвитку потреб;

2) взаємодія з іншими медичними працівниками для розвитку особистого стилю викладання;

3) спілкування з медичними працівниками, пацієнтами/родинами для подолання та вирішення проблем;

4) приділення першочергової уваги при наданні піклування, координування, передача інформації при необхідності для надання турботи пацієнтам, групам пацієнтів та їх родинам;

5) виконання функції захисника пацієнта;

6) діяти етично та законно в межах медсестринства, демонструючи особисту відповідальність за свої дії та професійний розвиток [5].

На наш погляд, програма коледжу Чоффі свідчить, що однією із особливостей підготовки медичних сестер є велика увага до формування комунікативної культури медиків. Про це свідчить, насамперед, спрямованість на розвиток почуття відповідальності за свої дії, що є важливим складником професійної комунікації медика і при піклуванні за хворим, і при наданні будь-якої інформації пацієнту та його рідним. Не зашкодити – одне із правил, якому вчить клятва Гіппократа, а отже медичний працівник має ставитись свідомо до здоров'я та життя пацієнта (етичний компонент); формулювати свої думки таким чином, щоб кожне слово було виваженим, а невербальна мова відображала лише позитивне ставлення медика до пацієнта (діяльнісний компонент).

Навчальні плани коледжу з медсестринства при університеті Флоріда (University of Florida College of Nursing) штату Флоріда (Florida) доводять важливість підготовки медиків з акцентом на комунікативній культурі. При підготовці медсестер-бакалаврів за прискореним терміном до навчального плану входять такі предмети: патофізіологія та психопатологія (Pathophysiology and Psychopathology), оцінка стану здоров'я та комунікація (Health Assessment & Communication), система піклування 1: сприяння міцному здоров'ю та про-

філактика захворювань (Systems of Care 1: Wellness Promotion and Illness Prevention), клінічна практика 1: сприяння міцному здоров'ю та профілактика захворювань (Clinical Practice 1: Wellness Promotion and Illness Prevention), вступ до професії медсестри (Introduction to the Profession of Nursing), генетика та геноміка в медсестринській практиці (Genetics and Genomics in Nursing Practice), фармакологія в медсестринстві (Pharmacology for Nursing), система піклування 2: відновлення міцного здоров'я (Systems of Care 2: Restoration of Wellness), клінічна практика 2: сприяння міцному здоров'ю та профілактика захворювань (Clinical Practice 2: Wellness Promotion and Illness Prevention), теорія та дослідження медсестринства (Theory and Research for Nursing), підтримка здоров'я та розвиток ролі майбутньої медсестринської роботи (Health Promotion and Role Development in Advanced Practice Nursing), система піклування 3: сприяння міцному здоров'ю та профілактика захворювань (Systems of Care 3: Wellness Promotion and Illness Prevention), клінічна практика 3: сприяння міцному здоров'ю та профілактика захворювань (Clinical Practice 3: Wellness Promotion and Illness Prevention), політика надання піклування, фінансова та регулятивна система (Healthcare Policy, Finance, and Regulatory Environments), законні та етичні проблеми в медсестринстві (Legal and Ethical Issues in Nursing), керівництво та управління в медсестринстві (Leadership and Management in Nursing), система піклування 4: система мульти піклування (Systems of Care 4: Multi-system Care), клінічна практика 4: система мульти піклування (Clinical Practice 4: Multi-system Care), перехід до професійної практики (Transition to Professional Practice) [3, с. 1].

Аналіз навчального плану показав, що майбутня медсестра-бакалавр проходить широку профільну підготовку у наданні медичних послуг, а особливо у формуванні таких характеристик як лідерські якості. Медична сестра-бакалавр несе відповідальність за управління медсестринським процесом, про це свідчать дисципліни у навчальному плані. Звичайно, великий акцент у підготовці цих медиків зроблено на формуванні комунікативної культури. Адже дисципліна “Комунікація” – один із предметів для вивчення. Можемо зазначити, що лідерські якості та управління медсестринським процесом – один із складників структури комунікативної культури.

Отже, зазначимо, що комунікація – один із елементів навчального процесу медичних коледжів США. Мотиваційно-ціннісний компонент представлений у завданнях медсестринських дисциплін рятувати, допомагати, лікувати та робити все як найкращим чином для одужання пацієнта, що базується на моральних цінностях медичної сестри, а саме формуванні надійності, вивченні методики вирішення конфліктів, основ безпеки пацієнтів і турботи про себе.

Інформаційно-когнітивний компонент базується на теоретичних знаннях дисципліни, отриманої студентом під час навчання, та формуванні критичного мислення, навиках спілкування з пацієнтом, управління та керівництва, ведення документації, інфекційного контролю, роз'яснення та надання інформації, навчання пацієнтів.

Етичний компонент, представлений у навчальних програмах, передбачає формування етичного ставлен-

ня до пацієнтів, що звичайно формується під впливом багатьох навчальних дисциплін. Основні складники компоненту – уміння справлятися зі стресом, формування надійності, навчання пацієнтів, професійні стандарти, почуття відповідальності та піклуванні за пацієнтами.

Діяльнісний (вербальний, невербальний) є основою для підтримки санітарно-гігієнічної, фізичної, психологічної безпеки пацієнта, включає професійну комунікацію, навички роботи в команді та невербального поводження.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. ACS Nursing Program Umbrella. – ACS Nursing Policies. – Southwest Alabama: ACCS, 2011. – с. 1.
ACS Nursing Program Umbrella. – ACS Nursing Policies. – Southwest Alabama: ACCS, 2011. – с. 1.
2. Associate in Applied Science in Nursing Degree. – Program of Study. – Maricopa Nursing. – Arizona: MCC, 2010. – с. 1.
Associate in Applied Science in Nursing Degree. – Program of Study. – Maricopa Nursing. – Arizona: MCC, 2010. – с. 1.
3. Curriculum plan: accelerated track / University of Florida College of Nursing. – Bachelor of Science in Nursing. – Florida: University of Florida, 2014. – 1 с.
Curriculum plan: accelerated track / University of Florida College of Nursing. – Bachelor of Science in Nursing. – Florida: University of Florida, 2014. – 1 с.
4. Fundamentals of Nursing, plan of instruction / Alabama Department of Postsecondary Education. – Representing the Alabama Community College System. – Southwest Alabama: ACCS, 2008. – 22 с.
Fundamentals of Nursing, plan of instruction / Alabama Department of Postsecondary Education. – Representing the Alabama Community College System. – Southwest Alabama: ACCS, 2008. – 22 с.
5. Philosophy of the Associate Degree Nursing Program: program information / Chaffey College. – 2014. – [Е-ресурс].
Philosophy of the Associate Degree Nursing Program: program information / Chaffey College. – 2014. – [Online]:
<http://www.chaffey.edu/healthsciences/nursing/nursingadn/index.shtml>
6. Practical nurse curriculum plan: Practical nursing program curriculum. – Nursing Application Documents. – Southwest Alabama: ACCS, 2011. – 1 с.
Practical nurse curriculum plan: Practical nursing program curriculum. – Nursing Application Documents. – Southwest Alabama: ACCS, 2011. – 1 с.
7. Registered Nurse: Nursing: Academic Departments: Mesa Community College, 2014. – [Online]:
<http://www.mesacc.edu/departments/nursing/registered-nurse>
8. Role Transition for the Practical Nurse, plan of instruction / Alabama Department of Postsecondary Education. – Representing the Alabama Community College System. – Southwest Alabama: ACCS, 2007. – 14 с.
Role Transition for the Practical Nurse, plan of instruction / Alabama Department of Postsecondary Education. – Representing the Alabama Community College System. – Southwest Alabama: ACCS, 2007. – 14 с.
9. The Basics. – Learning Objects Library. – Nursing. – Arizona: MCC, 2014 – 1с.
The Basics. – Learning Objects Library. – Nursing. – Arizona: MCC, 2014 – 1с.
10. The Philosophy of Nursing Programs. – Conceptual Framework. – ACS Nursing Policies. – Southwest Alabama: ACCS, 2005. – 2 с.
The Philosophy of Nursing Programs. – Conceptual Framework. – ACS Nursing Policies. – Southwest Alabama: ACCS, 2005. – 2 с.

Hrebenyk Yu.S. Content of the forming a communicative culture of future medical workers at medical colleges in the USA

Abstract. It is proved the importance of forming a communicative culture of nurses at the article. There are brought to light the ways of forming a communicative culture of future nurses at medical colleges in the USA. There are analyzed communicative aspects of curriculums and syllabuses of Alabama Southern Community College state Alabama, Bevill state community college state Alabama, Mesa Community College state Arizona, Chaffey College state California and University of Florida College of Nursing state Florida.

Keywords: a communicative culture, content of the forming, medical colleges in the USA, a future medical worker

Гребеник Ю.С. Содержание формирования коммуникативной культуры будущих медицинских работников в медицинских колледжах США

Аннотация. В статье доказана важность формирования коммуникативной культуры медицинских сестер. Определены пути формирования коммуникативной культуры будущих медсестер в медицинских колледжах США. Проанализированы коммуникативные аспекты учебных планов и программ муниципального колледжа Южной Алабамы штат Алабама, государственно-муниципального колледжа Бевилл штат Алабама, муниципального колледжа Меса штат Аризона, колледжа Чоффи штат Калифорния и колледжа медсестринства при университете Флорида штат Флорида.

Ключевые слова: коммуникативная культура, содержание формирования, медицинские колледжы США, будущий медицинский работник

Грицюк О.С.

Модифікація змісту математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей на засадах професійної спрямованості

Грицюк Олена Сергіївна, асистент

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна

Анотація. У статті розглянуті модифікації змісту математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей на засадах професійної спрямованості. Розроблено дидактичну модель підготовки інженера, яка передбачає широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій для формування прикладної математичної компетентності.

Ключевые слова: математична підготовка, модифікація змісту, професійна спрямованість, студенти інженерно-технічних спеціальностей

Вступ. Курс математики надає широкі можливості для розвитку технічного і логічного мислення, вміння розв'язувати складні інженерні питання, як у процесі навчання, так і у подальшій професійній діяльності. Багатоаспектність проблеми модернізації математичної підготовки майбутніх інженерів зумовлює актуальність комплексного підходу до її вирішення. Цілісність, систематичність, єдина спрямованість усіх видів робіт є наскрізною концепцією математичної освіти студентів інженерних спеціальностей.

Математика створює методологічну базу для інших наук, адже саме ця дисципліна закладає підвалини таких загальнонаукових міжпредметних методів і процедур, як абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, індукція і дедукція, формалізація, візуалізація, структуризація, алгоритмізація і програмування. З математичною методологією пов'язані інформаційно-логічне моделювання, математичне моделювання, комп'ютерне моделювання, обчислювальний експеримент, програмне управління, розпізнавання образів, класифікація та ідентифікація образів, експертне оцінювання, тестування та інші.

Короткий огляд публікацій. Аналіз досліджень, присвячених методиці навчання математики у вищій школі, дозволяє стверджувати, що ця наукова проблема є предметом найактивніших шукань у царині дидактики і методики. Інноваційними у багатьох аспектах є принципи професійної спрямованості, побудови системи міждисциплінарних зв'язків, що відзначаються багатовимірністю та складною структурою.

Стосовно інноваційних методів навчання математики, В. Кушнір наполягає на тому, що система навчання, що побудована на інноваційних засадах, є синергетичною системою, тобто передбачає порушення стійкості навчального процесу з метою виникнення його нових дисипативних (більш відкритих для нововведень) структур [5, с. 5]. Т. Устюжаніна пропонує будувати дидактичний процес прикладної математичної підготовки згідно з оптимізаційним підходом за технологічною схемою: інтегрована лекція з демонстрацією практичних можливостей програмних засобів – комбіноване практичне заняття, на якому проводиться розв'язання математичних задач з використанням програмних засобів, – лабораторний практикум (комп'ютерне практичне заняття з елементами контролю) – інтегровані форми контролю (вхідний, поточний (на основі інформаційно-комп'ютерних технологій), екзамен). Дослідниця пропонує максимальну кількість аудиторних занять з використанням спеціально розробленого навчально-методичного су-

проводу при мінімізації позааудиторної роботи студентів [7, с. 18]. На думку О. Гафіятової, зміст багаторівневої математичної підготовки повинен включати єдину блочно-модульну програму з виділенням базових і варіативних модулів, електронний коригуючий курс для підготовки бакалаврів, електронний додатковий курс для підготовки магістрів і наскрізну багаторівневу базу математичних задач з урахуванням принципів наступності, оптимального поєднання фундаментальності математичних методів з професійною спрямованістю [2, с. 10]. В. Дрибан наполягає на тому, що викладання математики повинно сприяти формуванню наукового світогляду [3].

Мета статті полягає у аналізі та характеристиці шляхів модифікації змісту математичної підготовки студентів інженерно-технічних спеціальностей на засадах професійної спрямованості.

Матеріали і методи. Згідно з обраною методологією і завданнями дослідження були використані такі методи, як: системний аналіз, педагогічне проектування, аналіз результатів контролю засвоєння навчального матеріалу.

Результати та їх обговорення. Студенти інженерних спеціальностей мають опанувати не лише емпіричне, але й абстрактне розуміння математики. Мета навчання математики студентів інженерних спеціальностей полягає у пошуку правильного балансу між практичним застосуванням математичних рівнянь і глибоким розумінням математичної теорії, зокрема, математичного апарату.

Система застосування педагогічної інноватики у математичній підготовці студентів інженерно-технічних спеціальностей має будуватись на основі поетапного підходу. На основі теоретичного аналізу педагогічної літератури ми формуємо основні етапи вивчення математики:

– визначення та усвідомлення нових понять, їх взаємозв'язок з життєвим досвідом і отриманими раніше знаннями; найпростіші завдання, що ставлять за мету краще зрозуміти визначення, їх зв'язки між собою і тим, що засвоєно раніше, мотивація введення цих понять та означень;

– тренінг та розвиток, що дозволяє оволодіти навичками, вдосконалити вміння, навчитися швидко працювати з новим матеріалом, який був усвідомлений та мотивований на першому етапі;

– творчість і дослідництво, що дозволяє досягти глибин нового знання, на принципово іншому рівні побачити його взаємозв'язок з явищами іншого порядку, сформулювати питання і завдання.

Модифікація математичної підготовки передбачає, в першу чергу, підвищення мотивації вивчення математики студентів інженерно-технічних спеціальностей за рахунок професійної спрямованості. Будь-яка тема, яку майбутні інженери вивчають в межах циклу професійно орієнтованих дисциплін, обов'язково містить низку математичних рівнянь. При цьому традиційні методи навчання не дозволяють зазвичай наблизити математичну теорію до практичної інженерної діяльності. Серед недоліків традиційного навчання математики варто виокремити два головні:

- незбалансованість теорії і практики, відсутність зв'язку між теоретичними знаннями і майбутньою практичною діяльністю;

- недостатнє формування мотивації вивчення математики, зокрема її теоретичної частини, особливо на початкових етапах вивчення.

Існують певні обмеження глибини математичного аналізу, пов'язані з доцільністю вивчення окремих розділів математики студентами інженерних спеціальностей. Вибір цих розділів зумовлений професійною спрямованістю підготовки кожного напрямку. Перевага має бути віддана практичному підходу до

викладання математичних дисциплін, для формування розуміння їх як зручної мови опису фізичних і хімічних законів. З цієї точки зору розуміння технічної задачі означає перетворення фізичної або хімічної задачі на інженерну та її формулювання в термінах математичних рівнянь.

Професійна підготовка майбутніх інженерів передбачає поглиблене вивчення математики і формування практичних вмінь застосування математичних знань до інженерних проблем. Застосування алгоритму для розв'язання технічної задачі без розуміння фундаментальних фізичних явищ або обмежень алгоритму є свідченням недостатньої професійної підготовки. Математичне моделювання повинно бути нерозривно пов'язане з даними інженерно-технічного експерименту. Це повинно стати головною мотивацією для вивчення математики для студентів інженерних спеціальностей. Також їм має бути пояснений зв'язок між математичним моделюванням і розв'язанням інженерно-технічної задачі. Для модифікації змісту математичної підготовки на засадах професійної спрямованості пропонуємо наступну схему (рис. 1):

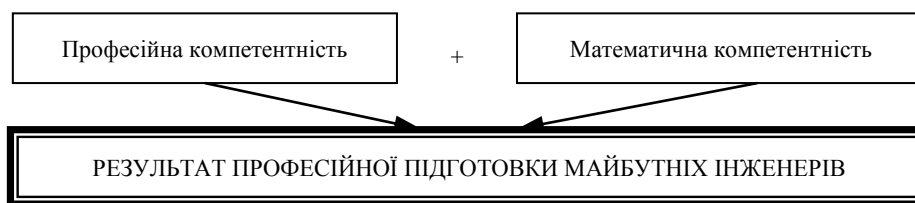


Рис. 1. Модифікація змісту математичної підготовки на засадах професійної спрямованості

Важливим фактором, що сприяє підвищенню математичної компетентності, є усвідомлення студентами перспектив використання одержаних математичних знань у майбутній професійній діяльності. Отже, орієнтація на практичні елементи математичної частини професійно орієнтованих дисциплін є надзвичайно актуальною.

Суттєвий перегляд змісту математичного навчання передбачає активне використання у навчальному процесі інформаційних систем і програмних засобів. Актуальним є також вирішення проблеми органічного поєднання інформаційно-комп'ютерних технологій з іншими, у тому числі, традиційними формами і методами навчання. Комплекс цих заходів дозволяє реалізувати якісну підготовку випускника з урахуванням нових стандартів освіти і соціальних вимог.

Бурхливий розвиток комп'ютерної техніки, що відбувається останніми роками, відобразився на процесі викладання вищої математики в університетах. Під її впливом, на сьогодні, проходить важкий і складний період корінної перебудови навчального процесу за рахунок впровадження комп'ютерної математики викладання лекційного матеріалу за допомогою мультимедійних комплексів, проведення поряд з традиційними практичними заняттями, лабораторних робіт на персональних комп'ютерах. Оскільки навчання вищої математики має певну специфіку, яка полягає, передусім, у високому рівні абстрактності навчального матеріалу і необхідності докладання значних зусиль для

оволодіння ним, то саме цей предмет потребує уваги в аспекті дидактики і методики викладання.

В усіх дослідженнях, що стосуються впровадження комп'ютерних технологій до навчання математики, зазначається необхідність обґрунтованого підходу до використання інформаційних технологій в процесі навчання, врахування особливостей математики як навчальної дисципліни, її термінологічного і поняттєвого апаратів, специфіки методів дослідження та закономірностей, а також можливості реалізації сучасних методів обробки математичної інформації. Так, на думку Т. Поясок, комп'ютерні технології навчання є важливим чинником підвищення якості навчання. Вони можуть бути використані на всіх етапах навчального процесу, але ефективність їх застосування безпосередньо залежить від конкретних завдань вивчення циклу дисциплін або професійної підготовки в цілому [6, с. 58-59].

О. Кравчук, досліджуючи застосування інноваційних педагогічних методик у викладання математики, вказує на те, що значна кількість методичних інновацій у цій дисципліні пов'язана із застосуванням інтерактивних методів навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає використання наочних прикладів та демонстрації певних процесів, що практично не можливо без використання демонстраційного екрану. Саме демонстрація процесу вирішення задачі (процес побудови графіка, визначення екстремумів, перетин тривимірних фігур, анімаційне відображення

процесів побудови) спрощує сприйняття матеріалу і покращує його засвоєння [4].

І. Бубнов як дієвий спосіб підвищення якості інженерної освіти пропонує створення віртуальних лабораторних робіт та інтерактивних мультимедійних демонстрацій, які підвищують наочність дисципліни. Такі роботи дозволяють здійснити візуалізацію процесів механічної обробки в реальному масштабі часу за допомогою векторної анімації [1, с. 11].

Актуальним завданням модернізації та оптимізації математичної підготовки майбутніх інженерів є формування у студентів навичок математичного моделювання, що можуть бути застосовані у професійній діяльності. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій дозволяє максимально ефективно впоратися з цим завданням. Інновацій у інженерній освіті потребують впровадження у процес математичної підготовки інформаційно-комп'ютерних технологій, залучення спеціальних інформаційних систем і програмних засобів. Серед позитивних ефектів застосування сучасних комп'ютерних технологій і програмних засобів у навчанні математики майбутніх фахівців у галузі інженерії варто виокремити основні, які позитивно впливають на математичну підготовку:

- можливість створення додаткової мотивації навчання математики на основі прагнення студентів до активної пізнавальної діяльності;
- врахування індивідуальних психолого-педагогічних особливостей студентів;
- створення завдяки інформаційним технологіям спеціальних умов стимулювання математичної підготовки на всіх етапах професійної підготовки за рахунок активізації міждисциплінарних зв'язків, впровадження елементів проблемного навчання тощо.

Доцільним вважаємо створення інформаційно-комп'ютерної бази для навчання математики. Для реалізації цього необхідна розробка дидактичної моделі підготовки інженера, яка передбачає широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у цілісну систему прикладних математичних методів для забезпечення формування прикладної математичної компетентності, що виражається у здатності застосовувати у професійній діяльності методи математичного моделювання в їх комп'ютерній реалізації для розв'язання інженерних задач.

Дидактична модель математичної підготовки інженерів передбачає послідовне впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій на всіх етапах навчання. Ця послідовність представлена на рис. 2.

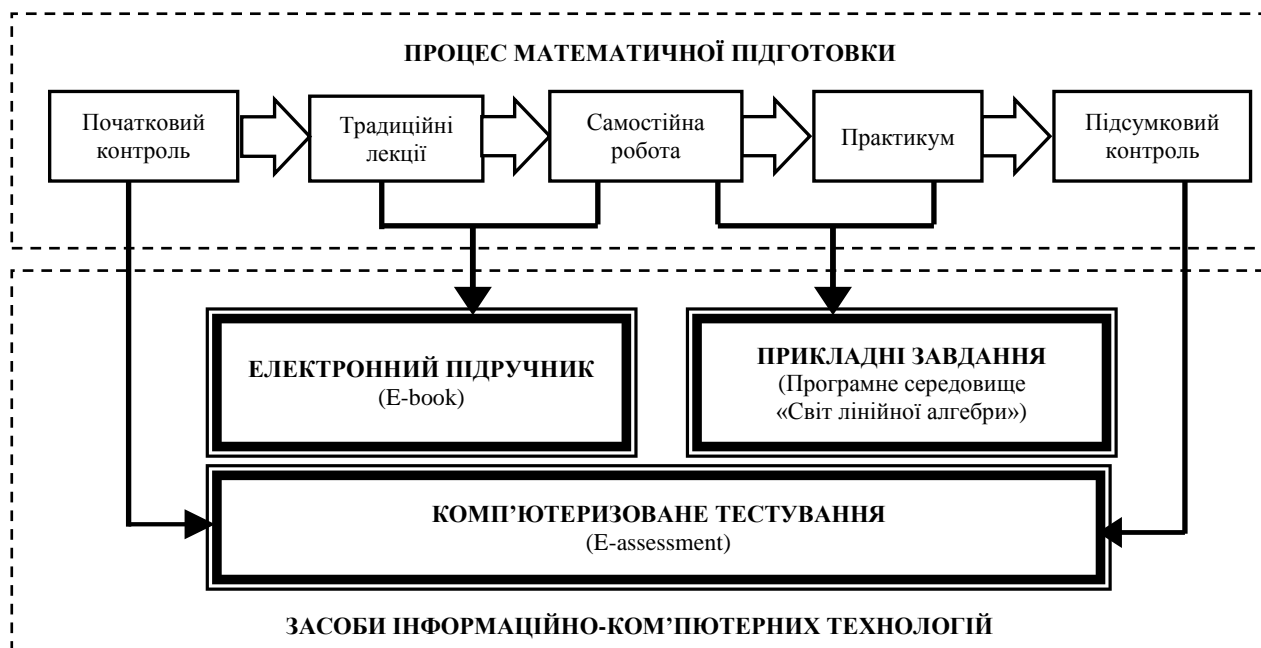


Рис. 2. Інформаційно-комп'ютерні технології в математичній підготовці

Організоване таким чином навчання математики дозволяє оптимізувати та інтенсифікувати навчальний процес, наблизити його до майбутньої професійної діяльності. Завдяки активному використанню прикладних задач як у практичній частині курсу, так і у самостійній роботі студентів, відбувається інтеграція математики та фахових навчальних дисциплін, тобто створюються педагогічні умови професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей.

Висновки. Отже, нова дидактична модель підготовки інженера, побудована на засадах компетентнісного підходу та інтегративного принципу, передбачає

широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у цілісну систему прикладних математичних методів для забезпечення формування прикладної математичної компетентності, яка виражається у здатності застосовувати у професійній діяльності методи математичного моделювання в їх комп'ютерній реалізації для розв'язання інженерних задач. Принципи концентрації та інтенсифікації сприяють ефективній організації дидактичного процесу з використанням комп'ютерних засобів. Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку педагогічної технології забезпечення професійної спрямованості математичної підготовки майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бубнов І.В. Підвищення якості інженерної освіти / І.В. Бубнов // Сучасні проблеми вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору : матеріали науково-методичної конференції, м. Суми, 6–7 жовтня 2010 р. / за ред. О.В. Прокопенко. – Суми : Сумський державний університет, 2010. – С. 11-13.
Bubnov I.V. Pidvischennya yakosti inzhenernoji osvity [Improving the quality of engineering education] / I.V. Bubnov // Suchasni problemy vischoji osvity Ukrainy v konteksti integratsii do jevropejskogo osvinyogo prostoru: Materialy Naukovo-metodychnoi konferentsii, m. Sumy, 6–7 Zhovtnya 2010 r. / Za red. O.V. Prokopenko. – Sumy: SumDU, 2010. – S. 11-13.
2. Гафьятова О.В. Многоуровневая математическая подготовка будущих экономистов в комплексе "колледж-вуз" : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / О.В. Гафьятова. – Казань, 2012. – 24 с.
Gafyatova O.V. Mnogourovnevaja matematycheskaja podgotovka budushyh ekonomystov v komplekse "kolledzh-vuz" [Multi-level mathematical training future economists in the complex "College-University"] : avtoref. dys. na soiskanye nauch. stepeny kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 "Teoriya y metodyka professyonal'nogo obrazovaniya" / O.V. Gafyatova. – Kazan', 2012. – 24 s.
3. Дрибан В.М. Формирование научного мировоззрения студентов в процессе преподавания высшей математики : монография / В.М. Дрибан, Г.Г. Пенина ; Донец. гос. ун-т экономики и торговли им. М.И. Туган-Барановского. – Донецк : ДонГУЭТ, 2007. – 359 с.
Dryban V.M. Formirovaniye nauchnogo myrovozzreniya studentov v processe prepodavaniya vysshej matematyky [The formation of the scientific worldview of students in the teaching process of mathematics] : monografiya / V.M. Dryban, G.G. Penina ; Donec. gos. un-t ekonomyky y torgovly im. M.Y. Tugan-Baranovskogo. – Doneck : DonGUET, 2007. – 359 s.
4. Кравчук О.В. Розробка уроку з елементами інтерактивних технологій / О.В. Кравчук // Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. : Мартинюк М.Т. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – С. 96-101.
Kravchuk O.V. Rozrobka uroku z elementami interaktyvnykh tehnologiy [Lesson development with elements of interactive technologies] / O.V. Kravchuk // Zb. nauk. prac' Umans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Pavla Tychyyny / Gol. red. : Martynjuk M.T. – Uman' : PP Zhovtyj O.O., 2009. – Ch. 3. – S. 96-101.
5. Кушнір В.А. Інноваційні методи навчання математики: наук.-метод. посібник / В.А. Кушнір, Г.А. Кушнір, Р.Я. Різняк. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 148 с.
Kushnir V.A. Innovatsijni metody navchannja matematyky [Innovative methods of teaching mathematics] : Nauk.-metod. posibnyk / V.A. Kushnir, G.A. Kushnir, R.Ja. Rizhnyak. – Kirovograd : RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2008. – 148 s.
6. Поясок Т.Б. Використання інформаційних технологій при вивченні економічних дисциплін // Перспективніе разработки науки и техники. – 2006 : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Днепропетровск, 16–30 ноября 2006 г.). – Днепропетровск : Наука и образование, 2006. – Т. 3. Пед. науки. – С. 57-59.
Pojasok T.B. Vykorystannja informacijnykh tehnologij pry vyvchenni ekonomichnykh dyscyplin [The use of information technology in the study of economic disciplines] // Perspektivnyje razrabotki nauki i tehniki. – 2006 : Materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Dnepropetrovsk, 16–30 nojabrja 2006 g.). – Dnepropetrovsk : Nauka i obrazovanye, 2006. – T. 3. Ped. nauky. – S. 57-59.
7. Устюжанина Т.Н. Прикладная математическая подготовка бакалавров технологического направления на основе оптимизационного подхода : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Т.Н. Устюжанина. – Казань, 2008. – 22 с.
Ustjuzhanina T.N. Prykladnaja matematycheskaja podgotovka bakalavrov tehnologicheskogo napravlenija na osnove optimizatsionnogo podhoda [Applied mathematics bachelor of technology trends on the basis of the optimization approach] : avtoref. dis. na soiskanye nauch. stepeny kand. ped. nauk : spec. 13.00.08 "Teoriya y metodyka professyonal'nogo obrazovaniya" / T.N. Ustjuhanina. – Kazan', 2008. – 22 s.

Grytsiuk O.S. Modifying the mathematics training content of engineering students on the professional orientation basis

Abstract. The article describes the modification of the mathematics training content of students of technical specialties on the professional orientation basis. The didactic model of engineer training, which provides a broad introduction of information and computer technology to generate the application of mathematical competence, is developed.

Keywords: mathematical training, modification of content, professional orientation, students of engineering specialties

Грицюк Е.С. Модификация содержания математической подготовки студентов инженерно-технических специальностей на основе профессиональной направленности

Аннотация. В статье рассмотрены модификации содержания математической подготовки студентов инженерно-технических специальностей на основе профессиональной направленности. Разработана дидактическая модель подготовки инженера, которая предусматривает широкое внедрение информационно-компьютерных технологий для формирования прикладной математической компетентности.

Ключевые слова: математическая подготовка, модификация содержания, профессиональная направленность, студенты инженерно-технических специальностей

Гузь А.М.

Засоби підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів морського флоту

Гузь Андрій Миколайович, аспірант

Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна

Анотація. У статті висвітлено та проаналізовано проблеми якості вищої освіти, засоби підвищення якості освіти майбутніх фахівців морського флоту, складові підвищення якості педагогічного процесу, наведено технології та функції навчання в системі підготовки фахівців морського флоту.

Ключові слова: морська освіта, плавальна практика, технології навчання, якість освіти

Вступ. На сьогодні забезпечення якісної вищої освіти є одним із пріоритетних завдань, оскільки вища школа визначає головну соціальну функцію підготовки людини як професіонала вищої кваліфікації, і як представника інтелектуальної думки суспільства.

В умовах сьогодення виявилися суперечності між соціальним замовленням, пов'язаним із особистісно-професійною підготовкою офіцерів морського флоту, та усталеною практикою, що віддзеркалює відрив професійного навчання від практики господарювання судноплавних компаній. До останнього часу система професійної підготовки фахівців морських спеціальностей була здебільшого зорієнтована на постійне збільшення кількості випускників. Традиційні ж форми й методи навчання не могли ліквідувати суперечності між якістю підготовки та зростаючими соціально-педагогічними вимогами до практичної професійної діяльності фахівців. Вирішальне значення у продуктивному виконанні функціональних завдань фахівцями відіграє їх готовність до професійної діяльності, яка повинна формуватися ще під час навчання у вищому морському навчальному закладі [1]. Натомість вирішення проблеми формування цієї готовності у майбутніх фахівців морських спеціальностей не можливе без наукового обґрунтування педагогічних умов, що сприяють цьому процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми якості освіти свідчить про те, що це питання розглядається багатьма дослідниками як політична (О. Субетто, О. Локшина), соціальна (І. Гавриленко), управлінська (Г. Куцев, М. Поташнік, І. Родигіна) і педагогічна (Ю. Алексєєв, В. Болотов, Н. Бутенко, Р. Кігель, А. Лігоцький, Н. Єфремова та ін.) категорія. Сутність професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту розглянуто у науковому доробку таких вчених: В. Болотов, М. Гомзяков, М. Євтюхін, Ю. Павличенко, В. Седих та ін.

Оновлення вищої морської освіти, забезпечення її якості на рівні світових стандартів актуалізує подальше дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців морського флоту на сучасному етапі розвитку морської освіти в Україні.

Мета статті: на основі теоретичного аналізу наукової літератури уточнити поняття “педагогічний досвід”, “технології процесу навчання”, визначити необхідність впровадження практичної складової навчання курсантів, яка є найважливішою у сучасній професійній освіті, визначити засоби та шляхи підвищення якості освіти майбутніх фахівців морського флоту.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях науковців якість освіти як педагогічна категорія визначається:

- відповідністю цілей та результатів освіти до тієї системи освіти, що існує, а також до певного виду навчального закладу та його місця в цій системі;
- об'єктивністю в оцінці результатів освіти конкретної особистості (її освіченості; навченості; научуваності);
- рівнем розвитку здібностей, зокрема творчих; сформованості системи ціннісних орієнтацій тощо;
- відповідністю набутих знань, умінь та навичок до їх застосування у професійній практичній діяльності, що забезпечує молодому фахівцеві адаптацію в умовах реального виробництва[2;].

Водночас проблема визначення засобів та шляхів підвищення якості освіти майбутніх фахівців завжди викликає достатньо багато суперечок серед наукової громади. На прикладі Херсонської державної морської академії – вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації спробуємо висвітлити основні шляхи підвищення якості підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Власна практика та практика діяльності інших вищих навчальних закладів, що готують фахівців для морського флоту показує, що якісний відбір кандидатів для вступу на навчання лежить в основі успішної підготовки кваліфікованих спеціалістів. Виконання цього завдання включає в себе професійний добір і відбір, професійну адаптацію, практичну підготовку у спеціалізованих центрах та ін.

Формування контингенту майбутніх курсантів (слухачів) розпочинається до вступу в академію, за денною формою навчання із числа найбільш підготовленої і здібної молоді, а на відділення заочного навчання із числа вже працюючих в морській сфері, які продовжують навчання або підвищують свою кваліфікацію.

Професійний добір і відбір – це система профдіагностичного обстеження особи, яка спрямована на визначення конкретних спеціальностей, найбільш придатних для їх оволодіння особою та ступеня придатності даної особи до конкретного виду професійної діяльності. Якщо профдобрі здійснюється в інтересах морського навчального закладу, то профвідбір виключно в інтересах абітурієнта. Професійний добір і відбір проводиться за безпосередньої участі органів навчального закладу і, особливо, у ході психологічної та фізичної перевірок. На цьому етапі проводиться уточнення уявлення, яке має кандидат про обрану сферу діяльності, професію, спеціальність, оцінюється ступінь відповідності особистих якостей кандидата вимогам, які висуває до людини робота в морі, визначається придатність кандидата до цієї роботи, до навчання в навчальному закладі.

Наступною складовою підвищення якості педагогічного процесу є забезпечення його прозорості. Це досягається, на наш погляд, завдяки максимальній інформованості майбутніх курсантів про особливості навчального процесу в академії. На відміну від студентів, курсанти ходять у наряди, проживають у гуртожитку на зразок армійської казарми, дотримуються встановленого розпорядку дня. Абітурієнти, ще до початку I-го семестру знають, що вони мають опанувати, що від них буде вимагатися, у яких умовах буде проходити не тільки їх навчання, але й дозвілля.

Після якісного відбору кандидатів наступним завданням з удосконалення процесу освіти є чітко виражена мотивація навчання. Вона формується через розвиток різних видів мислення, ставлення курсанта до світу, своєї майбутньої діяльності, уміння викладача залучити курсанта до пізнавальної діяльності через використання різноманітних технологій навчання. Серед наявних технологій, які сприяють підвищенню мотивації до навчання ми відокремили: особистісно-орієнтовану технологію навчання, технологію групової навчальної діяльності, технологію розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, технологію навчання як дослідження тощо[5].

Застосування особистісно-орієнтованої технології навчання передбачає включення курсантів до розв'язання професійно орієнтованих ситуацій, в яких необхідно побудувати або вибрати таку модель поведінки, що забезпечить реалізацію своїх інтересів, дати критичну оцінку своїм діям та ситуації, проявити творчість та винахідливість. Для розв'язання таких ситуацій у курсантів, як правило не вистачає знань, що підштовхує їх до активної пізнавальної діяльності.

Технологія групової навчальної діяльності створює можливості для співпраці, налагодження міжособистісних стосунків, прийняття спільних рішень. Під час застосування даної технології курсанти поділяються на невеликі групи, керівництво якими здійснюється викладачем опосередковано. Реалізація технології групової навчальної діяльності досягається шляхом залучення курсантів до проведення різноманітних ділових ігор, як ситуаційних, так і ролевих.

Технологія розвивального навчання передбачає розвиток особистості як суб'єкта власної діяльності і спрямована на розвиток сприйняття, мислення, пам'яті, уваги. Реалізація даної технології можлива за такої організації навчального процесу, коли курсанти самостійно або за допомогою викладача осмислюють матеріал, запам'ятовують, творчо застосовують у нестандартних ситуаціях здобуті знання. На практичних заняттях технологію розвивального навчання можна реалізувати шляхом виконання курсантами різноманітних навчальних завдань з постійним підвищенням їх складності.

Технологія формування творчої особистості передбачає впровадження в навчальний процес елементів творчості (комбінування, аналогізування, універсалізацію, випадкові видозміни) з метою розвитку потягу до нового, оригінального, нестандартного та творчих здібностей. Використання технології формування творчої особистості здійснюється шляхом добору творчих завдань різної складності, ігрових елементів.

Суть технології навчання як дослідження полягає в реалізації освітньо-професійної підготовки в процесі залучення курсантів до здійснення систематичних навчально-пізнавальних досліджень шляхом самостійного пошуку нових знань та проведення експериментів. Застосування даної технології можливе під час проходження курсантами навчальної практики.

Зміст практичної підготовки, її організаційно-методичне забезпечення і порядок захисту результатів визначаються програмами ознайомчої, навчальної практик (стажування на посаді), які розробляються академією кожного року, розглядаються і схвалюються Вченою радою академії, і є обов'язковими до виконання курсантами всіх курсів. Обсяг, терміни проведення практичної підготовки, контрольні заходи визначаються навчальним та робочим навчальним планом, графіком навчального процесу. На базі Херсонської державної морської академії був створений морський спеціалізований центр з підготовки спеціалістів для досягнення безпеки в морській і офшорній галузях, а саме з відпрацювання навичок виживання на воді, боротьби з пожежами, управлінню судновими кранами для рядового складу (Crane Handling Course), управління важковаговими кранами для командного складу (Heavy Lift Course), а також з проведення системи курсів з безпеки життєдіяльності, сертифікованих згідно Міжнародної морської організації (ІМО). Практична підготовка курсантів академії є неперервним процесом і передбачає виконання ряду функцій. Навчальна функція різних видів практик полягає в тому, що кожна з них доповнює попередню практику, підсилюючи фахову компетентність курсантів, здійснюється процес формування основних професійних умінь і навичок, формується усвідомлення цінності професійної діяльності, розвивається рефлексія, що дозволяє моделювати і здійснювати власну практичну діяльність на основі вироблення направленості на професію моряка.

Виховна функція полягає в тому, що на практиці курсант може реально навчитися розуміти своїх колег різних національностей, віку, сформувати в собі витримку, відчуття обов'язку, зрозуміти потребу в самоосвіті і самовихованні.

Діагностична функція практик дозволяє визначити недоліки в теоретичній підготовці, рівень сформованості методичної, комунікативної й інших видів компетентності майбутнього спеціаліста морського флоту.

Розвиваюча функція реалізується у становленні як особистісної, так і праксиологічної компетентності курсанта, який навчається думати і діяти в практичних ситуаціях відповідно до діяльності фахівця морського діла.

Адаптаційна функція полягає в тому, що курсанти звикають до ритму роботи на судні під час практики, починають орієнтуватися в системі внутрішньо особистісних відносин і зв'язків, реально уявляти труднощі й можливі досягнення даного виду діяльності.

Реалізація зазначених особистісно орієнтованих технологій стає необхідною сходинкою для залучення майбутніх фахівців до заняття науково-дослідною роботою, що є також засобом підвищення якості підготовки фахівців.

Звичайно курсанти першого курсу не спроможні повністю включитись у науково-дослідну роботу внаслідок недостатньої професійної та наукової підготовки, але на старших курсах науково-дослідна робота під керівництвом педагога виступає однією з форм самовираження особистості курсанта, розвиває його творче мислення, ініціативність, самостійність. А намагання зробити свій внесок у розв'язання важливих наукових та прикладних проблем, сприяють зростанню інтересу до майбутньої професійної діяльності, спрямовують майбутніх фахівців на самовдосконалення, налаштовують на постійний пошук, самоосвіту і самовиховання, що підвищує якість освіти майбутніх фахівців.

Для контролю якості підготовки фахівців в академії створена система внутрішнього моніторингу, що дозволяє перевірити та проаналізувати якісну складову успішності курсантів із гуманітарних, фундаментальних та фахових дисциплін; відповідність рівня сформованої професійної готовності випускників вимогам кваліфікаційних характеристик; динаміку змін в якісних показниках виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань; результати виконання комплексних контрольних робіт (ККР) при проведенні самоаналізу та експертизи; готовність курсантів до вирі-

шення професійних завдань. Внутрішній моніторинг якості підготовки фахівців в академії реалізується шляхом впровадження нових складових системи стандартів вищої світи; урізноманітнення форм перевірки рівня засвоєння змісту освіти у процесі навчання; перевірки виконання курсантами індивідуальних навчальних планів; виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань; систематичного проведення кредитного тестування; здійснення систематичного контролю за організацією самостійної роботи курсантів тощо.

Висновок. Таким чином можна зазначити, що удосконалення системи підготовки фахівців потрібно починати ще на етапі профвідбору. Далі основним механізмом удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців морського флоту є активізація навчальної діяльності самого суб'єкта професійної підготовки, формування у нього прагнення до професіоналізму, самостійного вибору мети, заняття науковою діяльністю, контролю ВНЗ за процесом підготовки фахівця. А це залежить, від мотивації активної навчальної діяльності кожного курсанта та від стратегічних цілей системи освіти, що висувуються до фахівця кожної конкретної галузі.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Анненкова І.П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ / І.П. Анненкова // е-журнал <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html> Annjenkova I.P. *Monitoryng jakosti osvity u VNZ [Quality of education monitoring in HEE]* / I.P. Annjenkova // e-zhurnal <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публицист. альманах. Вып. 2000 (4). – Новокузнецк: Изд-во Института повышения квалификации, 2001. – С. 18–30. Dmytryeva M.A. *Urovny u kryteryu professyonalizma: problemy formirovaniya sovremennogo professyonal'a [Levels and criteria of professionalism: problems of modern professional's formation]* / M.A. Dmytryeva, S.A. Druzhyl'ov // Sybyr'. *Fylosofyja. Obrazovanye: nauch.-publycyst. al'manah*. Вып. 2000 (4). – Novokuzneck: Yzd-vo Ynstytuta povysheniya kvalyfykacyu, 2001. – S. 18–30.
3. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. *Encyklopedija osvity [Encyclopedia of education]* / [Akad. ped. nauk Ukraïny; gol. red. V.G. Kremen']. – K.: Jurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
4. Немкова Є.В. Система критеріїв педагогічного контролю як фактор забезпечення якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Є.В. Немкова // Наука і освіта, №1–2, 2007. – С. 28 – 35. Njemkova Je.V. *Systema kryterii'v pedagogichnogo kontrolju jak faktor zabezpechennja jakosti pidgotovky fahivciv u vyshhyh navchal'nyh zakladah [The system of pedagogical control criteria as a factor of providing specialists' training quality in higher education establishments]* / Je.V.Njemkova // *Nauka i osvita, № 1–2, 2007. – S. 28 – 35.*
5. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития / А. И. Субетто. – Философия качества образования. – М., 2004. Subetto A.Y. *Problema kachestva vysshego obrazovaniya v kontekste global'nyh y nacyonal'nyh problem obshhestvennogo razvityja [The problem of higher education quality in the context of global and national problems of public development]* / A.Y. Subetto. – *Fylosofyja kachestva obrazovaniya. – M., 2004.*

Guz' A.M. Means of improving education quality of sea commercial fleet future specialists

Abstract. This article covers and analyzes the problems of the quality of higher education, means of improving the quality of education of future professionals of sea commercial fleet, components of improving the quality of the educational process, technologies and learning functions in the training system of sea fleet specialists.

Keywords: marine education, onboard practice, learning technology, the quality of education

Гузъ А.М. Способы повышения качества подготовки будущих специалистов морского флота

Аннотация. В статье освещены и проанализированы проблемы качества высшего образования, способы повышения качества образования будущих специалистов морского флота, составляющие повышения качества педагогического процесса, применены технологии и функции обучения в системе подготовки специалистов морского флота.

Ключевые слова: морское образование, плавательная практика, технологии обучения, качество образования

Зотова І.В.

Формування мовленнєвого спілкування у різновіковому дитячому колективі в умовах сучасного дошкільного навчального закладу

*Зотова Ірина Василівна кандидат педагогічних наук, старший викладач, кафедри дошкільної освіти
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет»
м. Сімферополь, Крим*

Анотація. У статті розкрито специфіку мовленнєвого спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі, описано експериментальну модель формування мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі з етапами, визначено тенденції та послідовні стадії формування мовленнєвого спілкування, розкрито педагогічні умови сформованості мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі. Автором описано структурні компоненти мовленнєвого спілкування, визначено критерії з показниками сформованості мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі, подана характеристика загальних рівнів сформованості мовленнєвого спілкування. Розкрито поняття "мовленнєве спілкування", "різновікова група", "дитячий колектив", "мовленнєве спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі". Представлено модель і експериментальну методичку організації формування мовленнєвого спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі.

Ключові слова. мовленнєве спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі, рівнів сформованості мовленнєвого спілкування, модель формування мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі

Модернізація системи дошкільної освіти, напрями якої визначено в Законі України «Про дошкільну освіту», спрямована на виховання дитини як особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя та праці в суспільстві. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового і різновікового спілкування дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я»; засвоює і створює культурні цінності, виступає при цьому активним суб'єктом взаємодії. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема взаємодії дітей один з одним досліджувалася в таких напрямках: концепція комунікативної діяльності дошкільників, комунікативно-мовленнєве спілкування дітей, взаємодія вихователя і дітей. Науковці наголошують на тісному зв'язку спілкування з різними видами діяльності і загальною життєдіяльністю дитини. За даними досліджень, упродовж дошкільного віку потреба у спілкуванні з однолітками збільшується і до старшого дошкільного віку саме як партнеру віддається перевага.

Учені розглядають різновікові групи дошкільного навчального закладу як оптимальну модель середовища дитячого розвитку і зазначають, що різновіковий склад групи створює позитивні умови для розвитку і соціалізації як старших, так і молодших дітей. Прагнення до взаємного обміну знаннями, вміннями і навичками стимулює процес взаємодії і спілкування. Проблема розвитку мовлення дітей і мовленнєвого спілкування досліджувалася такими вченими, як А. Богуш [1], Н. Гавриш [2] та ін. Водночас наукові дослідження в означеному напрямку відсутні.

Проблема спілкування виступає предметом інтенсивних теоретичних та експериментальних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених, а саме: філософів, психологів, педагогів, психолінгвістів, психотерапевтів. Учені зазначають, що вивчення проблем спілкування ускладнюється різними трактуван-

нями як самого поняття "спілкування", так і знаходженням його місця в ієрархії інших соціально-психологічних феноменів, таких як взаємодія, сприймання, взаємовідносини, комунікація тощо. Науковці розглядають спілкування як безпосередній міжособистісний контакт, під час якого відбувається обмін індивідуально-особистісним змістом, зумовлений потребою людини у спілкуванні і комунікації. Зауважимо, що в науці спостерігаються різні підходи до співвідношення понять "спілкування" і "комунікація". Представники першого (А. Брудний [3], В. Соковнін [4] та ін.) ототожнюють поняття "спілкування" і "комунікація", тобто розглядають їх як єдиний акт спілкування, а саме: передавання інформації засобами мови, мовленнєве повідомлення. Представники іншого підходу (І. Зимня [5], О. Леонтьєв [6] та ін.) чітко розмежовують означені поняття. За словами О. Леонтьєва, центральним ядром спілкування є не "передавання інформації", а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, обмін думками, формування настанови, засвоєння суспільно-історичного досвіду. За М. Каганом [7], спілкування носить практичний і духовний характер, тоді як комунікація є суто інформаційним процесом; спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, структура якого здебільшого є діалогічною, тоді комунікація – це інформаційний зв'язок суб'єкта з тим чи тим об'єктом.

У психології феномен "спілкування" розглядається як один із видів інтерактивної людської діяльності, що супроводжує інші провідні діяльності людини впродовж її життєвого циклу (ігрову, навчальну, трудову), якому властиві всі характеристики діяльності, зокрема структура, цілісність, цілеспрямованість. Механізм оволодіння мовленням є тотожним механізмом оволодіння будь-якою діяльністю. Оскільки оволодіти будь-якою діяльністю можна тільки в процесі практики, то й оволодіння мовленням можливе тільки в процесі спілкування.

Оскільки спілкування дітей з дорослими, та з іншими дітьми є діяльністю, то воно здійснюється через дії, що в поєднанні утворюють засоби спілкування (комунікативні одиниці), за допомогою яких індивід спілкується з довколишніми. Науковцями виокремлено три категорії засобів спілкування, що виявляються в дитячому віці: експресивно-мімічні (погляд, міміка,

виразні рухи рук і тіла, виразні вокалізації), предметно-дієві (локомоторні й предметні рухи; пози, що використовуються з метою спілкування; зближення, віддалення, вручення предметів, протягування дорослому інших речей; притягування й відштовхування від себе дорослого; пози, які виражають протест, бажання уникнути контактів із дорослими або прагнення наблизитися до нього), мовленнєві (висловлювання, запитання, відповіді, репліки).

М. Лісіною [8] розроблено теорію спілкування дітей раннього й дошкільного віку, відповідно до якої спілкування розглядається як специфічний вид дитячої діяльності, що має особливе значення й не зводиться до інших життєвих потреб дитини. Потреба у спілкуванні не є вродженою, вона виникає, формується і функціонує в процесі безпосередньої взаємодії дитини з дорослими, які її оточують. М. Лісіною було виокремлено чотири критерії, одночасна наявність яких свідчить про те, що в дитини сформована потреба у спілкуванні: увага й інтерес дитини до дорослого (засвідчує спрямованість дитини на пізнання дорослого і той факт, що дорослий стає об'єктом особливої активності дитини); емоційні вияви дитини, адресовані дорослому (в них розкривається оцінка дорослого дитиною, яка виражається у її ставленні до нього і знаннях про нього); ініціативні дії дитини (спрямовані на те, щоб привернути увагу дорослого, виявити себе перед ним, виникає прагнення дитини оцінити свої можливості шляхом реакції дорослого на її дії); чутливість дитини до ставлення дорослого (виявляється сприйняття нею тієї оцінки, яку дає їй дорослий).

М. Лісіна [8] виокремила чотири форми спілкування дошкільників: ситуативно-особистісна (1-й місяць); ситуативно-ділова (6 місяців); позаситуативно-пізнавальна (3-4 роки); позаситуативно-особистісна (5-6 років).

Аналіз досліджень М. Лісіної [8] засвідчив, що спілкування з однолітками містить істотні особливості: різноманітність комунікативних дій, надзвичайно яскрава емоційна насиченість, нестандартність і нерегламентованість, перевага ініціативних дій над реактивними. Упродовж дошкільного віку спілкування дітей із однолітками істотно змінюється за всіма параметрами: зміст потреби, мотиви і засоби спілкування.

Наприкінці 60-х – початку 70-х років у теорії методики навчання мов виокремився новий комунікативно-прагматичний підхід, відповідно до якого мовна система розглядалась у тісному взаємозв'язку з умовами її використання, функціонування, освоєння і тими змінами, що відбуваються у процесі спілкування. У науковий обіг увійшли такі нові дефініції, як мовленнєве спілкування, комунікативна компетенція. Сучасне трактування мовленнєвого спілкування здійснюється у контексті теорії мовленнєвої діяльності і розуміється вченими як специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудова діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти (різні люди), які породжують і відтворюють висловлювання (тексти) та їх інтерпретують.

М. Лісіна [8] зазначає, що в дітей дошкільного віку існують паралельно дві сфери мовленнєвого спілкування: а) спілкування з дорослими (педагоги, члени

сім'ї, знайомі і незнайомі люди); б) спілкування з дітьми (однолітками, меншими за віком, старшими за віком дошкільниками та дітьми шкільного віку як знайомими, так і незнайомими). В усіх означених ситуаціях характер мовленнєвого спілкування буде різним.

Нами було визначено сутність досліджуваного поняття "мовленнєве спілкування дошкільників у різновіковому дитячому колективі", під яким розуміємо специфічну форму мовленнєвої взаємодії різновікових мовців (комуніканти) у різних ситуаціях спілкування: "педагог – діти", "діти молодшого дошкільного віку – діти старшого дошкільного віку", "діти молодшого, середнього і старшого дошкільного віку", об'єднані дитячим колективом (різновіковою групою), які породжують і відтворюють різні висловлювання (тексти) як у спонтанному, так і стимульованому мовленні та відповідно їх інтерпретують.

Потреба в мовленнєвому спілкуванні розвивається упродовж усього періоду дошкільного віку. Успіх взаєморозуміння у мовленнєвому спілкуванні залежить від того, наскільки сформовані в дітей комунікативно-мовленнєві здібності, мовна, мовленнєва та комунікативна компетенції.

Мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, які історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці, та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Під мовленнєвою компетенцією учені (А. Богуш) розуміють уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою у конкретних ситуаціях (висловлювати свою думку, бажання, наміри, прохання тощо), застосовувати для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) й інтонаційні засоби виразності мовлення.

Результатом сформованості як мовної, так і мовленнєвої компетенцій є комунікативна компетенція, під якою розуміють комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування у конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування (А. Богуш). Успіх мовленнєвого спілкування дітей дошкільного віку залежить від сформованості комунікативної компетентності, тобто рівня навчання дошкільників взаємодії з довколишніми і членами дитячого колективу.

Проблема дитячого колективу і взаємовідносин дітей у групі досліджувалась у різних напрямках: колектив як засіб виховання дітей і підлітків, взаємодія особистості й колективу, сутність і зміст колективних взаємовідносин. Учені дійшли висновку, що в дошкільному закладі у процесі колективної діяльності і спілкування діти засвоюють певні норми взаємовідносин з однолітками, в них формуються способи поведінки, що поступово закріплюються як більш чи менш стійкі моральні якості особистості.

Суб'єктом освітнього процесу різновікової групи виступає група дітей різного віку з різними віковими, індивідуально-психологічними особливостями й потребами. Прагнення до взаємного обміну знаннями, вміннями й навичками дозволяє стимулювати процес взаємодії і спілкування. Педагогічно організоване спілкування дітей молодшого віку з дітьми старшого дошкільного віку забезпечує більш успішний розви-

ток їхнього мовлення, ніж в одновіковому колективі, завдяки більш активному використанню у виховних цілях схильностей до наслідування.

Під різновіковою групою дошкільного навчального закладу розуміємо спільність дітей, які вирізняються паспортним віком, рівнем фізичного, соціального й мовленнєвого розвитку, об'єднаних спільною діяльністю, системою взаємодій і взаємовпливів основних структурних компонентів (предметно-просторового, навчально-виховного й соціального), що створюють зону реалізації потенційних можливостей різновікових суб'єктів. Зауважимо, що міжвікова мовленнєва взаємодія в різновіковій групі не виникає сама по собі, для ефективного спілкування різновікових мовців потрібна провідна роль педагога, який би спрямовував не тільки мовленнєве спілкування, а й мовленнєве взаємонавчання.

Взаємонавчання у різновіковій групі – організований (чи стихійний, спонтанний) процес взаємодії і спілкування дітей різного віку, які перебувають на різних рівнях розвитку. Суть процесу взаємонавчання полягає в обміні знаннями, практичними мовленнєвими навичками, соціальним досвідом спілкування, їх закріплення і набуття нових.

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту вивчався стан мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі. З цією метою було проведено анкетування вихователів, аналіз планів навчально-виховної роботи в різновікових групах дошкільних навчальних закладах, аналіз занять з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності та варіативних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку. За результатами анкетування було виявлено позитивне ставлення вихователів до взаємодії дітей у різновіковій групі, хоча вони здебільшого передбачають працювати в одновіковій групі. Виявилося, що на практиці більшість старших груп у дошкільних навчальних закладах реально є різновіковими групами, оскільки об'єднують дітей різного віку, але ніхто з педагогів не вважають їх різновіковими групами. У процесі аналізу занять вихователів спостерігалася тенденція чіткого розподілу освітнього процесу на дві складові – навчання на заняттях і керівництво діяльністю дітей у повсякденному спілкуванні. Здебільшого вихователі орієнтувалися на якийсь один конкретний вік: навчання здійснювалося суворо за підгрупами, де методи і програмовий зміст занять визначаються відповідно до віку дітей.

Започатковуючи констатувальний етап дослідження, насамперед було визначено критерії і показники сформованості мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі, а саме: 1) інформаційно-комунікативний із показниками: мовленнєва

активність, ініціативність, інтенсивність спілкування (частотність контактів), ступінь розвитку зв'язного мовлення; 2) емоційно-комунікативний із показниками: мотивація спілкування, сприйняття партнерами один одного, стиль спілкування (передавання емоцій), взаєморозуміння один одного; 3) рефлексивно-комунікативний із показниками: самооцінка партнерами один одного, самооцінка спілкування з партнером, самовираження партнерів по спілкуванню.

До кожного критерію й показника було дібрано спеціальні завдання-ситуації й діагностувальні. За результатами виконання дітьми завдань було визначено ступені розвитку спілкування за кожним критерієм. Відповідно, до кожного показника, за середньоарифметичними розрахунками, було виокремлено рівні сформованості мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі: достатній, середній і низький.

На формувальному етапі дослідження було розроблено експериментальну модель формування мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі, що обіймала три етапи: репродуктивно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Метою першого – репродуктивно-діяльнісного етапу було формування позитивних взаємовідносин між дітьми різновікового колективу. Видами роботи на цьому етапі виступили: ігри, мовленнєві і комунікативні ситуації, заняття з розвитку мовлення і художньої літератури, словесні доручення. Другий – комунікативно-діяльнісний етап був спрямований на формування мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі. На третьому – рефлексивно-оцінному етапі максимально активізувалося мовленнєве спілкування дошкільників різного віку між собою.

Порівняльні кількісні дані сформованості рівнів мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі на констатувальному і прикінцевому етапах свідчать, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості мовленнєвого спілкування дітей у різновіковому дитячому колективі. Так, якщо на констатувальному етапі на достатньому рівні було виявлено по 15,3% дітей в обох групах, то на прикінцевому етапі цього рівня досягли 30,7% дітей (у КГ – 18,1%), на середньому рівні виявлено 46,8% дітей (було 32,2%), у КГ – 35,8% (було 32,4%) і на низькому рівні перебувало ще 22,5% дітей ЕГ (було 52,5%) і 46,1% – КГ (було 52,3%).

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні взаємодії дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в процесі художньо-мовленнєвої діяльності в комплексі "ДНЗ – початкова школа".

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і практика / А.М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 200 с.
Bogush A.M. Doshkilna lingsvodidaktika. Teoriya i praktika [Preschool linguodidactics. Theory and practice] / A. M. Bogush. – Zaporizhzhya : Prosvista, 2000. – 200 s.
2. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят / Н.В. Гавриш. – К. : Либідь, 2006. – 197 с.
Gavrish N.V. Rozvitok zv'yaznogo movlennya doshkilnyat [The development of the coherent broadcasting of under-fives] / N.V. Gavrish. – K. : Libid, 2006. – 197 s.
3. Брудный А.А. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М. :Знание, 1989. – 64 с.
Brudnyiy A.A. Ponimanie i obschenie [The understanding and communication] / A.A. Brudnyiy. – M. :Znanie, 1989. – 64 s.
4. Соковнин В.М. О природе человеческого общения : Опыт философского анализа / В.М. Соковнин. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 146 с.
Sokovnin V.M. O prirode chelovecheskogo obscheniya [About nature of human intercourse : Experience of philosophical analysis] : Opyit filosofskogo analiza / V.M. Sokovnin. – Frunze:

Мектеп, 1974. – 146 с.

5. Зимняя А.А. Вербальное общение в общественно- коммуникативной деятельности / А.А. Зимняя // Мышление и общение : Матер. всесоюз. симп. Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217-220.

Zimnyaya A.A. Verbalnoe obschenie v obschestvenno- kommunikativnoy deyatelnosti [Verbal intercourse in social and communicative activity] / A.A. Zimnyaya // Myishlenie i obschenie : Mater. vsesoyuz. simp. Alma-Ata : Mektep, 1973. – S. 217-220.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 211 с.

Leontev A.A. Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost [Language,

speech, vocal activity] / A.A. Leontev. – М. : Izd-vo MGU, 1991. – 211 s.

7. Каган М.С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

Kagan M.S. Mir obscheniya : problema mezhsob'ektnykh otosheniy [The world of intercourse : problem of intersubject relations] / M.S. Kagan. – М. : Politizdat, 1988. – 319 s.

8. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / И.М. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.

Lisina M.I. Problemy ontogeneza obscheniya [The Problems of ontogenesis of intercourse] / I.M. Lisina. – М. : Pedagogika, 1986. – 143 s.

Zotova I.V. Forming of vocal intercourse in a different age of child's collective in the conditions of modern preschool educational establishment

Abstract. The specific of vocal intercourse of under-fives is exposed in different age child's collective, essence of the probed concept "Vocal intercourse of under-fives in different age child's collective", which is interpreted as a specific form of vocal co-operation of different age subjects (communicator) is in the different situations of intercourse, is marked: "teacher – children", "children of junior preschool age – children of senior preschool age", "children of junior, middle and senior preschool age", incorporated child's collective (by a different age group), which generate and reproduce various utterances (texts) both in spontaneous and in stimulated speech and they are accordingly interpreted. The followings criteria were selected with the indexes of formed of vocal intercourse: 1) informative-communicative with indexes: vocal activity, imitativeness, intensity of intercourse (frequency of contacts), degree of development of coherent speech; 2) emotional-communicative with indexes: motivation of intercourse, perception by the partners of each other, style of intercourse (transmission of emotions), mutual understanding of each other; 3) reflection-communicative with indexes: by the intervaluation partners of each other, self-appraisal of socializing with a partner, self-expression of partners on intercourse. It was developed and described experimental model of forming of vocal intercourse of under-fives in a different age child's collective, which engulfed three stages: reproductive and action approach, communication and action approach, reflection-evaluation. The purpose of the first is the reproductive and action approach stage there was forming of positive mutual relations between the children of a different age collective, second is communication and action approach stage which was directed on forming of vocal intercourse of under-fives in a different age child's collective, on the third is reflection-evaluation stage vocal intercourse of under-fives of a different age maximally activated with each other. Tendencies are marked and the successive stages of forming of vocal intercourse are selected, the pedagogical terms of formed of vocal intercourse of under-fives are exposed in a different age child's collective. The structural component of vocal intercourse is described, description of general levels of formed of vocal intercourse is given. Essence of concepts "Vocal intercourse", "a different age group", "child's collective", "vocal intercourse of children in a different age child's collective" is exposed. A model and experimental method of organization of forming of vocal intercourse of children is presented in a different age child's collective.

Keywords: *vocal intercourse of children in a different age child's collective, levels of formed of vocal intercourse of under-fives, model of forming of vocal intercourse of children in a different age child's collective*

Зотова И.В. Формирование речевого общения в разновозрастном детском коллективе в современных дошкольных учебных заведениях

Аннотация. В статье раскрыта специфика речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе, описана экспериментальная модель формирования речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе с этапами, обозначены тенденции и выделены последовательные стадии формирования речевого общения, раскрыты педагогические условия сформированности речевого общения дошкольников в разновозрастном детском коллективе. Описаны структурные компоненты речевого общения, дана характеристика общих уровней сформированности речевого общения. Раскрыта сущность понятий «речевое общение», «разновозрастная группа», «детский коллектив», «речевое общение детей в разновозрастном детском коллективе». Представлена модель и экспериментальная методика организации формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе.

Ключевые слова: *речевое общение детей в разновозрастном детском коллективе, уровни сформированности речевого общения дошкольников, модель формирования речевого общения детей в разновозрастном детском коллективе*

Ищенко Л.В.

Проблема підготовки майбутніх педагогів до формування творчої індивідуальності старших дошкільників у зарубіжних педагогічних технологіях

Ищенко Людмила Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна

Анотація. У статті висвітлюються зарубіжні системні педагогічні технології (Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, М. Монтесорі, Ж. Піаже, І.Г. Песталоцці, С. Френе, Р. Штайнера, О. Декролі, Ф. Дольто) індивідуального розвитку, які ґрунтуються на ідеях ранньої соціалізації, вільного виховання, урахування індивідуальних потреб, інтересів, творчих здібностей та можливостей дитини. Мета дослідження: здійснити ретроспективний погляд на еволюцію уявлень про проблему формування творчої індивідуальності, роль творчості у реалізації індивідуальності. Аналізуються передові педагогічні ідеї фундаторів світової науки, в яких важливе місце посідають рекомендації щодо створення умов для максимально повного розкриття природних здібностей дітей, розвитку їхньої самостійності, творчої активності саме як провідних рис особистості. Сформульовані висновки про те, що усі зазначені педагогічні теорії визначають дитинство як самоцінність, як особливо важливий період життя людини для становлення її як особистості; у всіх простежується потреба в пошуку нових механізмів формування та розвитку творчої особистості, створення умов для реалізації індивідуальності; де кожна б дитина мала право свободи вибору, творчо розвивати себе.

Ключові слова: особистість, індивідуальність, творча індивідуальність, діти старшого дошкільного віку

Вступ. Останні десятиліття відзначені якісно новими процесами та явищами, які охоплюють різні аспекти життєдіяльності сучасного суспільства. Реалії сьогодення дійсності (прискорення науково-технічного прогресу і радикальні зміни в соціальній, екологічній, економічній та культурній сферах) призвели до того, що на рубежі ХХ і ХХІ століть кардинально змінилися вимоги до покоління, що вступає в життя, істотно змінюючи соціальне замовлення, адресованій системі освіти. Замість колишньої установки на підготовку слухняного і дисциплінованого виконавця ставиться завдання на формування творчої індивідуальності, ініціативної особистості, здатної до творчої діяльності, яка вмє жити і працювати в нових соціокультурних умовах.

У зв'язку з цим в суспільстві почали створюватися умови для переорієнтації освіти на організацію якісно іншого рівня навчально-виховної роботи та переведення її в режим розвитку і саморозвитку творчої особистості дошкільника. Реалізація даного процесу вимагає, щоб головною метою освіти став розвиток індивідуальності, готової творчо перетворювати різні сфери соціального життя.

Орієнтація гуманістичної педагогіки на людину актуалізує вимогу всебічного вивчення потенційних здібностей і суб'єктивних проявів дітей, пошук педагогічних засобів, що забезпечують становлення їх творчої індивідуальності.

У зв'язку з цим незмірно зріс інтерес в педагогічній науці до дослідження процесу творчості як ключового поняття в структурі особистості людини, з'явилася потреба осмислити проблему формування творчої індивідуальності з урахуванням позицій представників філософії, акмеології, соціології, педагогіки та інших галузей наукового знання.

Зазначимо, що в реаліях сьогодення в Україні розвиваються науково-практичні освітні напрями, в основі яких європейський досвід вільного розвитку дитини. Зважаючи на це, ми шукаємо опору, у цілій низці експериментальних педагогічних систем, які безумовно створювалися насамперед як альтернативні до традиційної освіти.

Огляд публікацій з теми. В умовах, нової моделі суспільного розвитку, проблема актуалізації творчих

можливостей у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляють провідні вчені країн світового співтовариства [Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Дж. Гордон, Г. Лозанов, К. Роджерс, А. Ротенберг, К. Тейлор, Р. Торренс, В. Франкл]. Соціально-філософські проблеми творчості як особливого виду діяльності розглядаються в роботах Г. Батіщева, Е. Клементьєва, Ф. Михайлова, М. Слуцького; проблема розвитку індивідуальності людини як головної цінності буття висвітлювалась в працях Є. Корабльова, С. Корсакова, Г. Плесонер, Ж.-П. Сартр, Е. Фромм та ін.], так і в психології [К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.]. Вчені розцінюють індивідуальність як джерело творчої активності людини, що відповідає за механізми її самоактуалізації та самореалізації. У зв'язку з означенням творчості визначається як невід'ємна характеристика індивідуальності людини, а для більш точного опису перетворюючих здібностей особистості вживається сполучення "творча індивідуальність" [Є. Варламова, Є. Корабльова, С. Корсаков, Л. Мільто, С. Степанов та ін.].

При зверненні до дослідження сутності творчої індивідуальності важливо виявити: яким чином описується сутність людини філософським знанням. Це робиться нами для того, щоб визначити загальні для філософії та педагогіки поняття і забезпечити теоретичну цілісність осмислення досліджуваного феномена.

Мета дослідження здійснити ретроспективний погляд на еволюцію уявлень про проблему формування творчої індивідуальності, роль творчості у реалізації індивідуальності.

Виклад основного матеріалу статті. У руслі започаткованого дослідження вважаємо вкрай значущим та актуальним звернення до розмаїття системних інноваційних педагогічних технологій, кожна з яких "має засновану на конкретному філософському вченні теоретичну модель, якій відповідають засоби і методи практичного застосування у формуванні та розвитку творчої індивідуальності особистості" [2, с. 79].

В історії вітчизняної педагогіки проблема розвитку дитячої творчості знаходить відбиття у спадщині видатних педагогів, які доводили необхідність розвитку

творчих здібностей дітей, надання їм можливостей виражати свій внутрішній світ.

Зазначимо, що в реаліях сьогодення в Україні розвиваються науково-практичні освітні напрями, в основі яких європейський досвід вільного розвитку дитини. Зважаючи на це, ми шукаємо опору, у цілій низці експериментальних педагогічних систем, які безумовно створювалися насамперед як альтернативні до традиційної освіти.

У минулому народжувались зарубіжні [Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессорі, Ж. Піаже, І. Песталоцці, С. Френе] теорії індивідуального розвитку, в яких значна увага приділялась урахуванню індивідуальних потреб, інтересів, творчих здібностей та можливостей дитини.

Фундатори світової педагогічної думки Я. Коменський, Дж. Лок, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Ф. Фребель не мали праць з проблеми розвитку художньої творчості дітей і не проводили з неї спеціальних досліджень, водночас у створених ними педагогічних системах важливе місце посідають рекомендації щодо створення сприятливих умов для максимально повного розкриття природних здібностей дітей, для розвитку самостійності, творчої активності саме як провідних рис особистості дитини, що допомагають їй успішно і творчо освоювати навколишній світ. Важливі думки вчених щодо первинності виховання почуттів, розвитку чутливості, вразливості, що є джерелом внутрішньої активності дитини в її діях. Через спостереження, дотики, слухання, порівняння, відчуття, збагачується власний досвід дитини, утворюються її власні уявлення про світ і вона починає діяти. На таких самих позиціях щодо розкриття природних можливостей дітей стояли Я. Коменський і І. Песталоцці, але, на відміну від Руссо, вони вважали за необхідне спрямовувати розвиток людини, допомагати їй іти правильним шляхом у саморозвитку, в саморозкритті передусім через формування розумових здібностей та мовлення. Саме через збагачення чуттєвого досвіду, розвиток спостережливості, уяви педагог допомагає дитині перетворювати чуттєві уявлення на яскраві поняття, спонукає її до самостійних активних дій [3, с. 292].

Науковий підхід в розробці принципу природовідповідності у вихованні особистості закладений в працях Я. Коменського, який вважав, що все в природі, включаючи людину, підпорядковане єдиним універсальним законам. Природоцілним, на його думку, є тільки таке навчання, яке будується з урахуванням вікових можливостей дітей. Вікові можливості як провідне явище в індивідуальному розвитку дитини, він відбив в розробленій ним віковій періодизації [2, с. 222].

Видатний філософ епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо основою розвитку творчої індивідуальності вважав вільне виховання, при якому «дитина живе в радості, самостійно сприймаючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи спрагу пізнання». Слідуючи дитячій природі, на думку Ж.-Ж. Руссо, необхідно відмовлятися від обмежень, встановлених волею вихователя, відчувати від сліпої покори, дотримуватися непорушні природні закони. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Видатний філософ епохи Просвітництва Ж.-Ж. Руссо основою розвитку творчої індивідуальності вважав вільне виховання, при якому "дитина живе в радості, самостійно сприймаючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи спрагу пізнання" [2, с. 135]. Слідуючи дитячій природі, на думку Ж.-Ж. Руссо, необхідно відмовлятися від обмежень, встановлених волею вихователя, відчувати від сліпої покори, дотримуватися непорушні природні закони. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення дитини до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Концепція актуалізації творчих можливостей особистості, прояву її унікальних якостей висунута К. Роджерсом, ґрунтується на протиставленні двох типів навчання: когнітивному і дослідному. Когнітивний тип відповідає традиційному навчанню і ґрунтується на жорсткому засвоєнні знань і управлінні розвитком особистості. Дослідне навчання формує особистісний розвиток учня і його емоційну сферу. Особистий досвід дитини є для нього самоцінним і виступає єдиним критерієм оцінки життєвих подій. Вчення, в ході якого особистість самостійно розвивається, приносить величезне задоволення і робить вирішальний вплив на становлення творчої індивідуальності [258, 263]. Подібне навчання, на думку К. Роджерса, покликане "допомогти особистості досягти повноти своєї самореалізації" [1, 229].

Головна цінність виховання у системі Монтессорі – індивідуальність дитини. Стратегія виховання має бути спрямована насамперед на розвиток її індивідуальної природи. Так як вихователь не може і не повинен змінювати пропорції тіла дитини, він не може і не повинен змінювати її природу. Монтессорі категорично заперечувала проти єдиної програми виховання, проти керівництва діями дитини і нав'язування навчального матеріалу. Головне завдання вихователя, на її думку, зберігати і розвивати природну індивідуальність дитини. Основна умова збереження і розвитку індивідуальності – надання повної свободи. Свобода вважала Монтессорі, є життєва умова всякого виховання. Не можна нічого нав'язувати дитині, заставляти чи примушувати її. Тільки за наявності повної свободи і самостійності може проявитися індивідуальний характер, природна допитливість, пізнавальна і творча активність. Однак, така свобода можлива тільки в спеціально організованому середовищі, яке відповідає інтересам, схильностям, потребам і можливостям дитини. Призначення спеціально організованого середовища полягає, насамперед у наданні дитині можливості самостійно діяти, міркувати, концентрувати увагу, помилятися і виправляти помилки. Дитяче товариство дозволяє проживати дитині в різних непередбачуваних ситуаціях, які стають матеріалом для вправління в навичках соціальної поведінки, в прийнятті власних рішень [6, с. 78].

У книзі "Педагогічна антропологія" М. Монтессорі довела, що індивідуалізацію виховання і навчання можливо ефективно здійснювати на основі спостережень за дитиною та використання варіативного дидактичного матеріалу, що сприятиме самодіяльності дитини, розвитку вибірковості, допомагатиме самовихованню особистісних властивостей, самостійності,

підтримці позитивної самооцінки, підвищенню впевненості в собі та збереженню унікальної дитячої своєрідності [6; с. 351].

Таким чином, розвиток педагогічної думки на межі ХІХ–ХХ ст. актуалізував ті ж завдання, важливість і проблемність яких визнається сучасними психолого-педагогічними дослідженнями, практикою роботи освітніх установ. Перший період від народження до досягнення дитиною шести років, на думку М. Монтесорі, має значні переваги: "Тепер багато хто, у тому числі і я, вважають, що найважливіший відрізок життя припадає не на студентські роки, а більше на перший період, від народження до шести років, оскільки саме тоді формується певний комплекс психічних властивостей, формується людська індивідуальність" [6, с. 98]. У цей період у дитини формується "чуттєвий образ навколишнього світу". Відповідно до "Космічного плану" дитина вирішує внутрішнє завдання свого розвитку: вибудовує свою власну емоційно-зафарбовану картину суспільного довкілля, саму себе і своє місце у ньому.

Дитина – не просто маленька істота; це істота, яка володіє величезним творчим потенціалом, "творчою енергією", яка стимулює її до саморозвитку. У цьому процесі природного розвитку дитині потрібна допомога дорослого – саме в цьому і полягає сутність виховання. У результаті змінюється уся концепція освіти: "завданням педагогів стала допомога в житті дитини, а не нав'язування культурних фактів, думок і слів, які дитина повинна запам'ятати", – стверджує М. Монтесорі. Але не усяка допомога потрібна дитині, а лише та, яка є "дозованою" і ненав'язливою, тобто носить характер сприяння. Тому процес виховання слід організовувати як "активне сприяння, яке надається нормальному виявленню життя в дитині" [6, с. 60]. У свою чергу, і сприяння повинно опиратися на знання індивідуальних та вікових проявів, творчих схильностей і здібностей дитини, а також на спостереження педагога за кожною окремою дитячою особистістю. Перейнята турботою про розвиток дитини, М. Монтесорі різко заперечує авторитарний характер виховання, де жорстко визначено, які якості слід виховувати, які – придушувати, де дисципліна, порядок – результат впливу дорослих.

Ми приєднуємося до сучасних дослідників педагогіки Монтесорі, які вважають, що "наслідком виховання дітей за принципом свободи і дисципліни М. Монтесорі є розвиток індивідуальності" [2, с. 125], а також становлення дитини як вільної особистості, здатної удосконалювати і перетворювати суспільство.

Німецький філософ і педагог Р. Штейнера ідею розвитку творчої особистості поклав в основу першої Вільної вальдорфської школи. Фундаментом в розумінні творчого розвитку особистості в концепції цієї школи став індивідуальний підхід до дітей, який усував роздільне навчання дівчаток і хлопчиків, поділ за соціальним верствам, ступеня обдарованості і належності до різних віросповідань. Р. Штейнера писав, що "найважливіша проблема всякого людського мислення наступна: зрозуміти людину як засновану на собі самій вільну особистість" [7, с. 145]. Психолого-педагогічна концепція актуалізації творчих можливостей особистості дитини, створена Р. Штейнера, при-

пускає, що в будь-якому віці формується людина усвідомлює свою власну особистісну сутність.

Особливої значущості у становленні індивідуальності дитини він надавав педагогу з розвиненими духовними якостями. Отож, тільки "вільному духовному товариству" можна доручити навчання виховання підростаючого покоління: "Здібності дитини дійсно служитимуть на благо суспільства, якщо їх розвитком займатиметься той, хто може приймати свої рішення, керуючись тільки спонуками духовного, а не державного або економічного порядку" [7, с. 17].

Центральна ідея технології Р. Штейнера – вільна педагогіка, яка не знає соціального, релігійного, національного поділу, педагогіка, покликана давати "освіту для життя", усіляко розвивати природні задатки дитини, її внутрішню свободу і гідність. Принциповим для дошкільної вальдорфської педагогіки є положення про те, що період дошкільного дитинства є унікальним у житті, і перед ним стоять особливі завдання. Тому до виховання дитини дошкільного віку не можна підходити з оцінками, настановами, цілями, запозиченими з інших, більш пізніх періодів. Найважливіше завдання дорослого – надати змогу розкритися саме тим формам, способам життя і діяльності дітей, які характерні для цього періоду. З цього положення, теоретично визнаного багатьма теоретиками, вальдорфська педагогіка робить принципові висновки для практики: вона відхиляє такі форми і способи роботи з дітьми і такі впливи на дітей, які прагнуть штучно прискорити розвиток. Принциповим положенням вальдорфської педагогіки є концепція Р. Штейнера про розвиток людини у ритмі семи років. Тому "й виховання слід здійснювати так само циклічно, щоб не знищити внутрішнє творче начало й створити оптимальні умови для внутрішнього розвитку дитини" [7, с. 22].

Саме вальдорфська педагогіка забезпечила практику створення таких виховних закладів, де розвивається універсальна здатність людини пристосовуватися і бути винахідливою у житті. Як наслідок – формується вільна творча індивідуальність, спроможна вирішувати проблемні ситуації чи то в індивідуальній діяльності, чи у діяльності, пов'язаній із суспільними процесами; розвивається особистість із самобутнім мисленням, яка прагне діяти у суспільстві як вільна людина. Ці заклади є цілісним соціально-педагогічним організмом, заснованим на ідеї вільного виховання людини як вільної творчої особистості, яка бере активну участь у соціальному житті і його перетворенні.

Отже, в концептуальній основі та практичній діяльності навчальних закладів цього напрямку органічно поєднуються принципи гуманізації та гуманітаризації освіти з принципом індивідуалізованого виховання. Вальдорфську школу, яка втілює в практику педагогічні ідеали гуманістичної педагогіки та вільного виховання і спрямована на вільне світоглядне, самовизначення особистості, реалізації її унікальних якостей у світі визнано як школу "екології дитинства" [7, с. 87]. Це не просто новітня технологія виховання, а спосіб життя, засіб для дорослих продовжити дитині дитинство.

Бельгійський учений Овід Декролі, в основі системної педагогічної технології якого лежить принцип антропоцентризму, розвинув і впровадив у практику

ідею виховання "для життя і через життя". Створена ним педагогічна технологія навчання і виховання продовжила найкращі традиції прогресивних діячів передової зарубіжної педагогіки, поставивши у центр виховного процесу дитину, "до якої усе сходиться, від якої усе розходиться". Природно, що учений приділяв значну увагу усуненню таких недоліків традиційної педагогіки, як от: неприйняття дитинства як найважливішого етапу розвитку особистості і розгляд його лише як підготовчого етапу до "справжнього", дорослого життя; ігнорування самотності, унікальності дитини, її прагнення до саморозкриття і творчої самореалізації, особливостей дитячого мислення, інтересів; використання у педагогічному процесі шаблонних, формалізованих методів виховання та навчання, які обмежували ініціативу та творчі можливості дітей; залучення недоступного дитячому розумінню навчального матеріалу, де значна роль відводилася готовим знанням, з якими дітей знайомили з книг та через повідомлення педагога. На його глибоке переконання важливим елементом навчання є матеріал з довкілля, з живої і неживої природи, школи, сім'ї, суспільства.

Тому у його педагогічній теорії центром є дитина з її індивідуальними особливостями, творчими здібностями, інтересами і потребами, до яких О. Декролі відносить: потребу в їжі, у спілкуванні, спільній діяльності, відпочинку, самореалізації, самовдосконаленні. Кожна з перерахованих потреб приваблює думки дитини, привертає її увагу, стає своєрідним "центром інтересу", відтак, на основі кожної виокремленої потреби створюється комплекс інтересів.

Згідно поглядів О. Декролі дитина завдяки своїм потребам прагне вивчити і змінити світ. Дитина виявляє інтерес до того, звідки з'явилися "хліб, масло, м'ясо, яке вона їсть; молоко, яке вона п'є, одяг, який вона носить; вона хоче знати походження тарілочки, ножики, шоколаду, цукру, цегли, пароплава, тролейбуса, літака тощо... Нарешті дитина хоче тримати в руках сировину, переробляти її, виробляти предмети, необхідні для задоволення своїх потреб або потреб інших людей..."[2].

О. Декролі акцентує увагу педагогів на пристосування навчання до нахилів і здібностей дитини. Такий підхід залишається актуальним і на сьогоднішній день, тому, що він дає можливість виявити унікальні якості творчої особистості [2, с. 139].

Результати дослідження. Здійснений нами пошук щодо ознайомлення з розмаїттям системних педагогічних технологій, які виникли на початку ХХ століття у різних європейських країнах показав, що М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штайнер, О. Декролі, Ф. Дольто пропонували не тільки різні, а й подекуди протилежні шляхи формування творчої індивідуальності дітей.

Так, Ж.-Ж. Руссо визначальним у розвитку дитини вважав вільне виховання. Головна цінність у педагогічній системі Монтесорі – індивідуальність дитини. Стратегія виховання має бути спрямована насамперед на розвиток її індивідуальної природи, пріоритетною для розвитку творчої індивідуальності вбачає свободу вибору у "підготовленому середовищі". С. Френе надавав першочергового значення організації життя навчально-виховної установи як досконалого соціального суспільства, де кожна дитина має можливість та умови сама створювати свою особистість, творчо розвивати себе, розкривати свої індивідуальні якості. У вальфдорській педагогіці чітко акцентується увага на формуванні вільної творчої індивідуальності, спроможної вирішувати різні проблемні ситуації, на врахуванні інтересів, здатностей кожної дитини. Саме вальфдорська педагогіка забезпечила практику створення таких виховних закладів, де розвивається універсальна здатність людини пристосовуватися і бути винахідливою у житті. У педагогічній теорії О. Декролі центром є дитина з її індивідуальними особливостями, творчими здібностями, інтересами і потребами, які задовольняються за рахунок взаємодії з навколишнім світом і людьми. Відтак, на разі актуальними залишаються ідеї, які потребують вивчення і використання у педагогічному процесі методів виховання та навчання, які б не обмежували ініціативу та творчі можливості дітей.

Водночас у всіх цих системах вбачаємо і спільні моменти:

– усі вони визначають дитинство як самоцінність, як особливо важливий період життя людини для становлення її як індивідуальності;

– у всіх прослідковується потреба в пошуку нових механізмів формування та розвитку творчої особистості, створення умов для реалізації індивідуальності; де кожна б дитина мала право свободи вибору, творчо розвивати себе.

Висновок. Завдяки цим передовим ідеям вони завоювали своє особливе становище і як теоретичні концепції, які збагатили світову педагогіку, і як новаторські освітні системи європейської освіти ХХ століття. У сучасному стані вивчення цієї проблеми відбито всі прогресивні набутки минулого. У педагогічних системах фундаторів світової науки важливе місце посідають рекомендації щодо створення умов для максимально повного розкриття природних здібностей дітей, розвитку їхньої самостійності, творчої активності саме як провідних рис особистості дитини, що допомагають їй успішно і творчо опанувати навколишній світ. На підставі означеного пояснюється необхідність створення умов для формування творчої індивідуальності.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гиллфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гиллфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456. *Gylldford Dz. Try storony yntellekta [Three sides of the intellect] // Psyhologyja myshlenyja. – М.: Progress, 1965. – S. 433-456.*
2. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с. *Dychkivs'ka I.M. Osnovy pedagogichnoi innovatyky [Fundamentals of educational innovation] / Navchal'nyj posibnyk. – Rivne: Zelent, 2001. – 222 s. (98)*
3. Дичківська І.М. М. Монтесорі: теорія і технологія / І.М. Дичківська, Т.І. Поніманська. – К.: Видавничий дім "Слово", 2006. – 304 с. *Dychkivs'ka I.M. Ponimans'ka T.I. M. Montessori: teorija i tehnologija [M. Montessori: Theory and technology]. – К.: Vydavnychij dim "Slovo", 2006. – 304 s.*
4. Іонова О.М. Дитина в сучасному суспільстві (вальфдорська педагогіка як „екологія дитинства”) / О.М. Іонова // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 86-93.

Ionova O.M. Dytyna v suchasnomu suspil'stvi (val'fdors'ka pedagogika jak „ekologija dytynstva”)[A child in today's society (val'fdorska pedagogy as "ecology of childhood")] // *Pedagogika i psyhologija*. – 1999. – № 1. – S. 86-93.

5. Лаврентьева Г. Вальфдорский дитячий садок у Німеччині / Г. Лаврентьева // *Дошкільне виховання*. – 1998. – № 6. – С. 22-23.
Lavrent'jeva G. Val'fdors'kyj dytjachyj sadok u Nimechchyni [Val'fdorskyu kindergarten in Germany] // Doshkil'ne vyhovannja. – 1998. – № 6. – S. 22-23.

6. Монтессори М. Дети – другие; [пер. с нем.] / Мария Монтессори // *Вступ. и закл. статьи, комент. К.Е. Сумнительный*. – М.: Карапуз, 2005. – 336 с.

Montesory M. Dety – drugye [Kids – other] // *Vstup. y zakl. stat'y, koment. K.E. Sumnytel'nyj*. – М.: Карапуз, 2005. – 336 с.

7. Штайнер Р. Основные черты социального вопроса в жизненных необходимостях настоящего и будущего / Рудольф Штайнер; [пер. с нем.]. – Ер.; Ной, 1992. – 140 с.

Shtajner R. Osnovnye cherty socyjal'nogo voprosa v zhynennyh neobhodymostjakh nastojashhego y budushhogo [The main features of the social question in vital need of the present and future]. – Ер.; Noj, 1992. – 140 s.

Ischenko L.V. The problems of training future teachers in the formation of creative individuality of senior preschool children in foreign pedagogical technologies

Abstract. The article deals with foreign educational technology system (J.A. Comenius, Rousseau, Montessori, Piaget, J.H. Pestalozzi, C. Freinet, R. Steiner, O. Dekroli, F. Dolto) individual development, based on the ideas of early socialization, free education, taking into account individual needs, interests, creativity and abilities of the child. Objective: To carry out a retrospective look at the evolution of ideas about the problem of formation of the creative personality, the role of creativity in the realization of individuality. Formulate a conclusion that all these pedagogical theories define childhood as a value in itself, as a particularly important period of life for the formation of his personality; all seen the need to find new mechanisms for the formation and development of personality, creating conditions for the realization of an individual; where every child has the right to freedom of choice, to develop themselves creatively.

Keywords: *personality, individuality, creative individuality, children preschool age*

Ищенко Л.В. Проблема подготовки будущих педагогов к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников в зарубежных педагогических технологиях

Аннотация. В статье освещаются зарубежные системные педагогические технологии (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, М. Монтессори, Ж. Пиаже, И.Г. Песталоцци, С. Френе, Р. Штайнера, О. Декроли, Ф. Дольто) индивидуального развития, основанные на идеях ранней социализации, свободного воспитания, учет индивидуальных потребностей, интересов, творческих способностей и возможностей ребенка. Цель исследования: осуществить ретроспективный взгляд на эволюцию представлений о проблеме формирования творческой индивидуальности, роль творчества в реализации индивидуальности. Сформулированы выводы о том, что все указанные педагогические теории определяют детство как самоценность, как особо важный период жизни человека для становления его как личности; во всех прослеживается потребность в поиске новых механизмов формирования и развития личности, создание условий для реализации индивидуальности; где каждая бы ребенок имел право свободы выбора, творчески развивать себя.

Ключевые слова: *личность, индивидуальность, творческая индивидуальность, дети старшего дошкольного возраста*

Корольова І.І., Блах В.С.

Шляхи здійснення моніторингу науково-дослідної роботи в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах

*Корольова Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Блах Валерія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна*

Анотація. У даній статті розкрито систему моніторингових досліджень освітньо-наукового процесу вищого навчального закладу. Визначено шляхи здійснення моніторингу науково-дослідної роботи в системі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: моніторинг, науково-дослідна робота, професійна підготовка фахівців

Зміни, що відбуваються в сучасному освітньо-науковому просторі, потребують оновленого підходу до організації науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі. Аналізуючи сучасний стан й еволюцію розвитку вищої школи, необхідно відзначити, що одним із завдань діяльності вищого навчального закладу є запровадження моніторингу науково-дослідної роботи викладачів і студентів в системі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Означена проблема знаходить своє відображення в дослідженнях багатьох українських і зарубіжних вчених, зокрема у працях В.І. Андрєєва, І.В. Бестужева-Лади, В.Г. Горб, С.С. Єрмакової, Е.Ф. Зеєра, О.І. Локшиної, Т.О. Лукіної, О.І. Ляшенко, О.М. Майорова, Ю.О. Шихова та ін.

За О.М.Майоровим, моніторинг в освіті є системою збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку [3].

Слід підкреслити, що система моніторингових досліджень освітньо-наукового процесу вищого навчального закладу також ґрунтується на збиранні, зберіганні, обробці та розповсюдженні отриманої інформації. Моніторинг безпосередньо впливає на якість навчально-виховного процесу, зростання професійної компетентності викладачів, розвиток творчої особистості викладачів і студентів, прояв активності до інноваційної та науково-пошукової діяльності. Особливістю моніторингу освітньо-наукового процесу вищого навчального закладу є його науково обґрунтована організація, під час якої відбувається перехід кількісних показників у якісні.

Основними функціями наукового феномену моніторингу освітньо-наукового процесу вищого навчального закладу є: інтеграційна, діагностична, порівняльна, експертна, інформаційна, прагматична, прогностична, контрольно-оцінна, соціальна.

Освітнє середовище сьогодення характеризується інноваційністю, яка зумовлена динамізмом суспільного життя, пріоритетністю інтеграційних тенденцій у науці, у тому числі і в науково-дослідній роботі вищих навчальних закладів, визначає стратегію її розвитку, яка орієнтована на задоволення потреб суспільства і сучасних освітніх установ у педагогічних фахівцях, здатних до свідомого вибору, конкурентоспроможних на ринку праці, готових до постійного професійного зростання, соціально-професійної мобільнос-

ті, виявлення креативних здібностей. Тому набуває актуальності пошук шляхів і засобів підвищення якості професійної підготовки, спрямованої на вирішення основних завдань щодо розвитку і удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, визначених державою та суспільством.

Результати моніторингу можливо використовувати також для виявлення факторів, які пов'язані з особливостями процесу навчання або соціальним оточенням, що здійснює вплив на освітні досягнення студентів. Наприклад, визначення оптимальних навчальних планів, підручників, методики навчання тощо.

Моніторинг, що проводиться на певних етапах освітнього процесу повинен вирішувати інші специфічні задачі, а саме успішно здійснювати методичну підтримку викладачів, що використовують в дослідженні різні підручники та методики.

Водночас, поняття “моніторинг” за своїм змістом подібний до таких загальнонаукових педагогічних і психологічних понять, як “зворотний зв'язок”, “рефлексія”, “контроль”, “атестація”, проте, на думку Е.Ф. Зеєра, всі ці поняття є окремими елементами моніторингу, які мають свою структуру [1].

Зважаючи на зазначене моніторинг має ряд специфічних рис, а саме, являє собою цілісну систему, що виконує багато різноаспектних функцій; на відміну від інших близьких або схожих педагогічних і психологічних понять моніторинг має такі особливості:

- 1) безперервність (збір даних відбувається постійно);
- 2) діагностичність (мається на увазі наявність моделі або критеріїв, з якими можна співвіднести реальний стан об'єкта, системи або процесу, що відслідковується);
- 3) інформаційна оперативність або інформативність (критерії для відстеження включають найбільш проблемні показники, на підставі яких можна робити висновок про викривлення в процесах, що відслідковуються);
- 4) зворотний зв'язок, який дозволяє вносити корективи у процес, що відстежується);
- 5) науковість (сприяє застосуванню обґрунтованих моделей і відстеження параметрів) [5].

Провідним компонентом підтримки якості професійної підготовки в системі вищої освіти, що визначає формування і становлення фахівця, є продуктивна професійна підготовка майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, зокрема розроблені та запроваджені технології моніторингу їх професійної підготовки та її постійного моніторингового супроводу.

Моніторинг як інструмент контролю якості професійної підготовки має бути наявний на усіх стадіях отримання професійних знань, адже він є невід'ємною частиною процесу продуктивної професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі; його основні засади в навчальному процесі вищого навчального закладу укладаються в реалізації базових принципів: простоти, доступності, прозорості, надійності, об'єктивності; а задача полягає у формуванні механізмів отримання розширення, кодування і декодування навчальної інформації.

Перехід від накопичення професійних знань до розвитку професійних умінь і набуттю професійних навичок відбувається за "пірамідальним" алгоритмом: кожен наступний шлях може бути успішним тоді коли, він забезпечений широким базисом минулих ступенів; тільки знання, побудовані на між предметних зв'язках, а саме знання основної та декількох суміжних дисциплін дозволяють сформувати уміння, галузь застосування яких не обмежується інтересами вивченої певної дисципліни; у свою чергу, лише сукупність різнопланових професійних умінь конструюють базу для формування навичок, які забезпечують високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Накопичений досвід вирішення виробничих та життєвих проблем призводить до утворення в структурі особистості компетентностей, які реалізуються при зіткненні з різними видами завдань або завданнями, які визначаються змінними нестандартними чинниками, обумовлюючи характер конкретного прийнятого рішення. Виділяють такі основні компетентності:

- соціальні, пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, в суспільному житті, в регулюванні конфліктів мирним шляхом, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;
- полікультурні, які стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їх мови, релігії, культури тощо;
- комунікативні, що передбачають опанування важливим у роботі й суспільному житті усним і писемним спілкуванням, а також оволодіння кількома мовами;
- інформаційні, які зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, уміннями добувати, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію;
- саморозвитку та самоосвіти, що пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;
- продуктивної, творчої діяльності, які реалізуються у прагненні й здатності до раціональної діяльності [4].

Урахування зазначеного під час професійної підготовки майбутніх фахівців сприятиме формуванню професійній компетенції як загальній здатності, що базується на набутих вже знаннях, досвіді, цінностях, здібностях. При такому підході до організації професійної підготовки майбутніх фахівців принципове значення має наявність установок, що виражають собою готовність особистості приймати важливі рішення. Ці установки пов'язані, з одного боку, з

об'єктивними вимогами самих ситуацій вибору, та, з іншого, з уже наявним в особистості досвідом вирішення професійно важливих завдань.

Отже, моніторинг професійної підготовки майбутніх фахівців являє собою складну багаторівневу систему компонентів навчальної діяльності (умови, процес, результат), що характеризується комплексом параметрів, які визначають його результативність у контексті особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців, їх готовність до здійснення професійної діяльності з урахуванням сучасних вимог і особливостей професії, при цьому надаючи особливої уваги здійсненню науково-дослідної роботи.

Водночас, система професійної підготовки у своїй структурі передбачає тісний взаємозв'язок навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців із активним науково-дослідницьким пошуком із вирішення окреслених проблем курсових та дипломних робіт, як виду навчальної діяльності, результати якої засвідчують наявний рівень якісно сформованих професійних умінь та навичок.

Тому система моніторингових досліджень науково-дослідної роботи вищого навчального закладу ґрунтується на збиранні, зберіганні, обробці та розповсюдженні отриманої інформації. Моніторинг науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах безпосередньо впливає на якість навчально-виховного процесу, зростання професійної компетентності викладачів і студентів, розвиток їх творчої особистості, прояв активності до інноваційної та науково-пошукової діяльності. Особливістю моніторингу науково-дослідної роботи є науково обґрунтована організація процесу, під час якого відбувається перехід кількісних показників у якісні.

У процесі моніторингу науково-дослідної роботи вищого навчального закладу можна виділити такі рівні: державний, регіональний, університетський, факультетський (інститутський), кафедральний. Показники моніторингу результатів наукової діяльності впливають: на рейтинг вищого навчального закладу серед споріднених вищих навчальних закладів; підвищення рівня професійної компетенції викладачів; відсоток випускників аспірантури та докторантури, що залишилися працювати в університеті; рейтинг випускників; особисті досягнення студентів тощо.

Зазначимо, що під час організації науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі використовуються як традиційні, так і нетрадиційні форми. Застосування колективних форм науково-дослідної роботи спрямовано на визначення та запровадження єдиного підходу до розв'язання деяких проблем, вирішення нагальних питань сучасної науки, організації цілісного педагогічного процесу у вищій школі, аналізу напрацювань спільної діяльності, дослідження і поширення інноваційного педагогічного досвіду, науково-технічної інформації, що визначаються продуктивністю, креативністю, доцільністю тощо. Традиційною формою організації колективної наукової роботи в університетах є науково-методичні конференції та науково-практичні семінари, які створюють умови активізації творчого потенціалу науковців. На сучасному етапі у сфері вищої освіти під час організації науково-дослідної роботи спостерігається

пріоритетність використання нетрадиційних колективних форм. Такими формами роботи виступають фестивалі науки, педагогічні читання, телемости, конкурси наукових робіт тощо.

У той же час для підтримки творчого клімату у педагогічному колективі доцільно створювати творчі наукові групи, які досліджують актуальні проблеми, здійснюють нестандартні підходи до їх вирішення. До таких творчих груп належать науково-дослідні лабораторії, наукові товариства при кафедрах, що об'єднують науковців навколо однієї або кількох актуальних наукових проблем; наукові школи провідних учених, товариства молодих учених, створюючи умови залучення прогресивної молоді до вирішення нагальних наукових проблем сьогодення.

Розповсюдженою практикою у вищому навчальному закладі є створення творчих наукових колективів, які об'єднують науковців для дослідження науково-дослідних тем, що виконуються за рахунок державних коштів, за державним замовленням, або як наукові гранти. До складу наукових груп у вищому навчальному закладі входять як найбільш досвідчені науковці, так і молоді вчені та обдарована студентська молодь.

Вагоме значення в системі організації науково-дослідної роботи мають її індивідуальні форми, варіативність вибору яких визначається специфікою діяльності навчального закладу, рівнем професійної компетентності виконавців науково-дослідної роботи, особливостями її здійснення на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин. Широкого використання у реалізації науково-дослідної роботи серед індивідуальних форм набули: самоосвіта, виконання наукових досліджень різних рівнів, написання статей, участь у конкурсах наукових проєктів, підготовка монографій, підручників та посібників, а для більш досвідчених науковців – керівництво науковими роботами, науковим стажуванням консультації тощо.

Відповідно до вимог сьогодення, особливої уваги заслуговує самоосвіта, як одна з форм науково-дослідної роботи працівників освітньої галузі, яка забезпечує вдосконалення системи професійних знань, умінь та навичок, підвищення рівня професійної культури та компетентності, сприяє активному залученню до сучасних наукових досліджень.

Важливими формами організації науково-дослідної роботи студентів є: колективні форми (наукові конференції, конкурси творчих робіт, олімпіади), групові (робота студентського наукового товариства, науково-дослідних груп) та індивідуальні (консультації, підготовка наукових статей, участь у конференціях тощо). Найбільш масовою формою роботи з обдарованою студентською молоддю є їх участь у Всеукраїнській студентській олімпіаді з навчальних дисциплін і спеціальностей та Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт.

У той же час моніторингові дослідження організації науково-дослідної роботи дають можливість виділити труднощі, про що свідчить аналіз досвіду діяльності вищих навчальних закладів. Серед найпоширеніших недоліків науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах можна назвати такі:

– збільшення кількості наукових заходів, що дещо знижує якість їх проведення;

– одноманітність у формах організації наукової роботи, що затримують широке використання інноваційних технологій;

– має місце відособленість наукової і навчально-виховної діяльності без їхньої узгодженості і належного координування в усіх підрозділах навчального закладу;

– опір певної кількості педагогічних працівників запровадженню педагогічних експериментів та інноваційних технологій;

– не враховуються особистісні наукові запити і потреби працівників галузі освіти;

– не завжди високий рівень активності науково-педагогічних кадрів [2].

Саме успішність розв'язання означених проблем покладено в основу визначення якісних показників результативності наукової діяльності вищого навчального закладу. На основі цих показників доцільно здійснювати ґрунтовний аналіз наукової діяльності вищого навчального закладу від кафедри до факультету, визначивши рейтингові показники кожного структурного підрозділу. Таким чином, кожна кафедра та факультет зможуть проаналізувати своє місце у рейтингу і зробити певні висновки щодо удосконалення та підвищення рівня наукової роботи.

Актуальне завдання сьогодення – забезпечити високий рівень наукових досліджень в університетах, привести їх у відповідність до європейських стандартів наукового та науково-методичного забезпечення – вирішується тим, що вищі навчальні заклади навчилися самостійно заробляти кошти результатами своєї наукової праці, широко використовують можливості різних фондів і грантодавців, як міжнародних, так і вітчизняних, у позабюджетному фінансуванні наукових колективів.

Ще одним важливим напрямом розвитку вищої школи є інтеграція освіти і науки, впровадження найкращих наукових проєктів, що відповідають стандартам Болонської угоди у навчальний процес. У вищому навчальному закладі ці питання вирішуються через підготовку професорсько-викладацьким складом університету монографій, підручників, навчальних посібників, програм, наукових статей, опублікованих у тому числі і у наукометричних базах даних. Саме з цим видом наукової діяльності пов'язане підвищення рейтингових показників конкретного вищого навчального закладу у загальному рейтингу освітніх закладів країни.

Особливу увагу під час організації наукової роботи слід звернути на можливості наукової співпраці вищого навчального закладу з органами місцевого самоврядування, промисловими підприємствами, яка б сприяла забезпеченню сучасних потреб кожного регіону України – економічних, екологічних, гуманітарних та інших. До такої співпраці доцільно залучати створені в університетах науково-дослідні лабораторії, центри, наукові доробки яких потребують конкретної реалізації.

Моніторингові дослідження результативності науково-дослідної роботи вищого навчального закладу довели, що її ефективність залежить від багатьох чинників, серед яких:

- виявлення і підтримка нових перспективних наукових напрямків, генерація нових знань та їх комерціалізація за рахунок бізнеспартнерства;
 - залучення коштів для наукових досліджень через систему грантів, благодійних фондів, з державних і приватних коштів та джерел;
 - проведення фундаментальних досліджень світового рівня якості у сфері соціально-економічних наук та інформаційних систем і технологій;
 - розвиток системи прикладних наукових досліджень і розробок у соціально-економічній сфері;
 - створення науково-дослідних лабораторій за основними напрямками конкурентних міждисциплінарних досліджень та підсилення вже існуючих лабораторій вищого навчального закладу;
 - розвиток науково-технічного співробітництва між вищими навчальними закладами та бізнесструктурами в межах наукової співпраці з промисловими підприємствами та організаціями;
 - стимулювання та розвиток науково-технічної кооперації між вищими навчальними закладами та закордонними відомствами, виробничо-науковими фірмами й промисловими підприємствами;
 - формування та розвиток науково-педагогічного потенціалу вищого навчального закладу та активна участь у підготовці наукових кадрів для вищих навчальних закладів України;
 - залучення студентів до наукової діяльності за різними формами та видами;
 - забезпечення участі науковців вищого навчального закладу в дослідженнях в системі міжнародного наукового обміну;
 - забезпечення щорічного стажування науково-педагогічних і наукових працівників, студентів та аспірантів у провідних закордонних навчально-наукових центрах;
 - забезпечення державного фінансування розвитку інформаційних, аналітичних та довідкових баз даних вищого навчального закладу, зокрема підтримка наукових видань, створення їх електронних сайтів та просування до міжнародних наукометричних баз даних; передплата іноземних наукових журналів, відкриття доступу до зарубіжних електронних баз наукових статей;
 - інформаційно-аналітичне забезпечення робіт зі створення, охорони, захисту та комерціалізації об'єктів права інтелектуальної власності.
- Врахування зазначених чинників у організації наукової діяльності дозволить підвищити здобутки університетів на якісно новий рівень.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования / Зеер Э.Ф. [учеб.пособие]. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЕК”, 2003. – 480 с.
Zeer E.F. Psihologiya professionalnogo obrazovaniya [Psychology of professional education]/ Zeer E.F. [ucheb.posobie]. – 2-e izd., pererab. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Vronezh: Izdatelstvo NPO “MODEK”, 2003. – 480 s.
2. Корольова И.И. Мониторинг результатов освітньо-наукового процесу у вищих навчальних закладах: [навч.-метод. посіб.]/ И.И. Корольова, В.С. Блах. – Херсон: ХДУ, 2013. – 112 с.
Korol'ova I.I. Monitorynh rezul'tativ osvith'o-naukovoho protsesu u vyshchikh navchal'nykh zakladakh [Monitoring of results of educational and scientific process in higher education]: [navch.-metod. posib.]/ I.I. Korol'ova, V.S. Blakh. – Kherson: KhDU, 2013. – 112 s.
3. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – СПб.: Издательство “Образование-Культура”, 1998. – 344 с.
Mayorov A.N. Monitoring v obrazovanii [Monitoring in Education]/ A.N. Mayorov. – SPb.: Izdatelstvo “Obrazovanie-Kultura”, 1998. – 344 s.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка [навч. посіб., 4-е вид., доповн.]/ Н.Є. Мойсеюк. – 2003. – 615 с.
Moyseyuk N.Ye. Pedagogika [Pedagogy] [navch. posib., 4-e vyd., dopovn.]/ N.Ye. Moyseyuk. – 2003. – 615 s.

Korol'ova I.I., Blakh V.S. Ways to monitor the research work in the system of training future professionals in higher education

Abstract. The article presents the system of monitoring research, educational and scientific process of higher education. Ways to monitor the research work in the system of training future professionals in higher education.

Keywords: monitoring, research, professional training

Корольова И.И., Блах В.С. Пути реализации мониторинга научно-исследовательской работы в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях

Аннотация. В статье раскрыта система мониторинговых исследований образовательно-научного процесса высшего учебного заведения. Определены пути реализации мониторинга научно-исследовательской работы в системе профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: мониторинг, научно-исследовательская работа, профессиональная подготовка специалистов

Марушкевич А.А., Сатановська Л.А.
Вища освіта в Україні: зміни та досягнення

*Марушкевич Алла Адамівна, доктор педагогічних наук, професор
Сатановська Людмила Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна*

Анотація. В статті розкрито суть окремих змін і досягнень у забезпеченні вищої освіти в Україні протягом останніх десятиліть та її вплив на життєдіяльність суспільства.

Ключові слова: вища освіта, досягнення, зміни, модернізація, ринкові умови, пріоритети

Вступ. Істотні зміни в соціально-економічному, культурному і політичному житті України, її входження до світового освітнього співтовариства та поширення ідей щодо інтеграції освітніх систем різних країн сприяють розвитку освітньої сфери, оскільки саме освіта має помітний вплив на політичну, наукову, соціально-економічну життєдіяльність суспільства. Сучасний період характеризується інтеграційними процесами, які сприяють виникненню нових стандартів у різних сферах науки, освіти, техніки, виробництва. Вони мають прогресивний вплив на суспільний розвиток, викликають суперечності між тим, що було і новим. Система освіти України, особливо вищої, протягом останніх десятиліть зазнала суттєвих змін. Її реформування вплинуло на якість знань студентів та їх ставлення до навчання у ВНЗ, відобразилось на оцінці діяльності науково-педагогічних працівників з боку тих, хто вчиться та громадськості, виробило у студентів бажання отримувати під час занять найновішу інформацію про зміни у виробничій, науковій, мистецькій та інших сферах.

Україна послідовно здійснює модернізацію системи вищої освіти, яка пов'язана з Болонськими домовленостями та їх виконанням. Відомо, що у вересні 1988 р. у м. Болонья (Італія) було підписано Велику хартію університетів, у якій їх представники висловились за самостійність вищих навчальних закладів і незалежність від політики, єдність викладання та наукової роботи тощо. Початок Болонського процесу поклала декларація, підтримана міністрами освіти з різних країн Європи і прийнята 19 червня 1999 р. у м. Болонья. Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу у травні 2005 року, хоча готуватись до цього розпочала дещо раніше, "фактично з прийняття МОН наказу від 23.01. 2004 р. "Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 рр." [7, с. 43]. Болонський процес розглядається як освітній проект з розробки і впровадження міжнародних стандартів якості підготовки фахівців у ВНЗ. Це потребує змін у підходах до підготовки фахівців, їх оволодінні компетенціями, які дозволяють здійснювати професійну діяльність та активно включатись у процеси соціально-економічного, політичного, культурного середовища.

Короткий огляд публікацій за темою. Короткий огляд системи вищої освіти України представлений в основних положеннях теорії освітніх систем та їх розвитку, концепції освіти, навчання і виховання (В. Андрущенко, В. Бех, О. Бондаренко, Я. Болюбаш, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, Л. Кондрашова, К. Корсак, Ю. Маліновський, С. Сисоєва та ін.);

положеннях філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); Конституції України, законах України "Про освіту" (1996), "Про вищу освіту" (2002; 2014), наказі МОН "Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 р.р." (2004); Указах Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти України" (вересень 1995 р.), "Про заходи вдосконалення системи вищої освіти" (лютий 2004 р.), державній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") (1993 р.); навчально-методичній літературі (Корсак К.В. Вища освіта і Болонський процес, 2007; Освіта в Україні. Нормативна база, 2004; Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект, 2003; Васюк О.В. Порівняльна педагогіка, 2008 та ін.); статтях у фахових виданнях (Андрущенко В. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір, 2012; Гамерська І.І. Зміни законодавства стосовно освіти в контексті Болонських декларацій, 2013 та ін.).

Мета. Метою даної публікації є розкриття суті окремих змін і досягнень у сфері вищої освіти України, забезпечених протягом останніх десятиліть. *Завданнями* - висвітлення суті окремих змін і досягнень у сфері вищої освіти України; доведення її впливу на життєдіяльність суспільства.

Матеріали та методи. Положення документів, наукових праць щодо системи вищої освіти України. Було використано такі методи: аналіз філософської, педагогічно-психологічної та методичної літератури для уточнення ключових понять дослідження; інтерпретаторсько-аналітичний метод, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням синтезу, аналогії, систематизації, узагальнення; метод порівняльно-історичного аналізу, який уможливив виявити динаміку в розвитку вищої освіти країн Болонського процесу, визначити основні риси в організації та здійсненні підготовки фахівців, що історично склалися у вищих навчальних закладах Європи та України, та з'ясувати альтернативне розуміння проблеми; метод теоретичного узагальнення, який забезпечив можливість аналізу вихідних положень дослідження, сприяв формулюванню висновків та оцінок, обґрунтуванню практичних рекомендацій; емпіричні методи: вивчення науково-методичної документації.

Результати та обговорення. Актуальність обґрунтування теоретико-методологічних засад гармонізації національних і європейських стандартів освіти в контексті Болонського процесу визначається перспекти-

вами інтеграції України до світового освітянського простору.

З початку 90-х років ХХ століття почали відбуватися системні зміни у вищій освіті. Отримавши в спадок систему, в основі якої була фундаментальна підготовка фахівців до професійної діяльності, зосереджена на засвоєнні накопичених попередніми поколіннями знань, Україні довелося пристосовувати її до роботи в ринкових умовах, спрямовувати на підготовку фахівців, здатних до самостійного накопичення необхідних знань, саморозвитку, самовдосконалення, адаптації до нових умов. Вирішення цих питань було надзвичайно актуальним, "... адже саме забезпечення ефективної зайнятості молодих фахівців є одним із шляхів до створення та підтвердження інноваційної моделі розвитку економіки України" [7, с. 51].

Забезпечення вищої освіти в Україні ґрунтується на визначених Конституцією України, Законами України, Указами Президента України, Постановами Кабінету Міністрів України засадах. В оновленому Законі України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII 2014 р. Вказано, що він "... встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях" [5, с. 1]. Оновлений Закон відрізняється від попереднього Закону "Про вищу освіту" (2002 р.) спрямованістю на функціонування в умовах ринкової економіки, орієнтованістю на якість надання та отримання освітніх послуг, принципово новими підходами до проведення та оприлюднення результатів наукових досліджень, захисту дисертацій тощо. Він "... має повною мірою унормувати національну систему забезпечення якості вищої освіти, що відповідає принципам Болонського процесу та Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в ЄПВО" [3, с. 16].

Аналізуючи суть окремих змін і досягнень у забезпеченні вищої освіти в Україні протягом останніх десятиріч наголошуємо на важливому значенні для її розвитку виданих у попередні роки Указів Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти України" (вересень 1995 р.), "Про заходи вдосконалення системи вищої освіти" (лютий 2004 р.) та прийнятої на першому з'їзді працівників освіти у 1993 р. державної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), яка вказала на пріоритети у практичній діяльності вчителів та науково-педагогічних працівників, розглянутому на проведеному у жовтні 2001 р. другому з'їзді освітян проєкті Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті (Доктрина була затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року).

У перші роки незалежності пріоритетами діяльності вищої школи були наступні: утвердження національної за змістом та формою вищої школи; збереження та зміцнення національних освітянських традицій,

формування у студентів національних і загальнолюдських цінностей; демократизація вищої школи, її гуманізація та гуманітаризація; адаптація вищої школи до роботи в умовах інформаційного суспільства та ринкової економіки; комп'ютеризація, впровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій; підвищення якості навчання, оновлення змісту освіти та форм її організації; впровадження нових стандартів; інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору тощо [1]. У ці часи був переглянутий зміст вищої освіти, і вона, після довготривалого радянського періоду з перевагами навчання російською мовою, почала забезпечуватися рідною, українською. Була проведена робота щодо створення нормативно-правової бази національної вищої школи з врахуванням світових досягнень.

В умовах незалежності України почала забезпечуватися гуманізація та гуманітаризація освіти, яка супроводжувалася посиленням уваги до моральних і етичних складових навчання, що відіграло свою роль у підготовці сучасних фахівців. Протягом останніх десятиліть здійснено перехід до університетів як основного типу ВНЗ, ступеневої системи підготовки кадрів: поряд з підготовкою фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст" почали готувати бакалаврів та магістрів. Це було поштовхом до перегляду змісту освітніх програм, діючих стандартів, поліпшення та розробки галузевих освітньо-кваліфікаційних характеристик на існуючі спеціальності та напрями підготовки фахівців. Гострою полемікою супроводжувалася поява приватних вищих навчальних закладів.

Важливою справою став перехід до інформаційного суспільства з комп'ютеризацією та інформатизацією вищої школи. Прийнятий у 1998 році Верховною Радою України Закон "Про національну програму інформатизації" спонукав до створення державної програми "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки". З'явилися корпоративні комп'ютерні мережі з виходом до Інтернету, що вплинуло на індивідуалізацію підготовки студентів, посилення їх практичної підготовки, забезпечення електронними варіантами навчальних видань. Це спонукає до створення педагогіки інформаційного суспільства [2, с. 2].

У роки незалежності в Україні стало поширеним дистанційне навчання з його спілкуванням на віддалі викладача і студента, індивідуалізацією, самостійною пізнавальною діяльністю тих, хто вчиться. Його поширенню сприяло затвердження "Концепції дистанційної освіти в Україні" (2000 р.), прийняття постанови "Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2005 рр." (2003 р.). Розробкою дистанційних курсів з різних дисциплін з 2001 р. займався Український центр дистанційної освіти (нині – Український інститут інформаційних технологій в освіті), який створив свої філії у регіонах України.

Протягом 1991-2005 рр. для освітньої сфери характерними були поява приватного сектору, активна інформатизація навчального процесу, впровадження кредитно-модульної системи організації навчання

тощо. Проблемою діяльності вищої школи стало забезпечення високої якості підготовки фахівців. Для цього була створена національна система контролю якості, Державна акредитаційна комісія, на засіданнях якої обговорюються проблеми якості освітніх послуг, результати рейтингування ВНЗ. Поліпшилось фінансування освіти, що сприяло покращенню матеріально-технічного забезпечення ВНЗ, підвищенню заробітної плати науково-педагогічним працівникам, стипендії студентам тощо.

В ухваленій 12 липня 2006 року Кабінетом Міністрів України концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки визначені шляхи і обсяги досягнення європейського рівня якості та доступності освіти, інтеграції до європейського освітнього простору. В ній зазначено про розроблення та впровадження нових державних стандартів, індивідуальних програм навчання, методичного забезпечення, інформаційних технологій навчання, ефективної системи підготовки і перепідготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів, механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів [6, с. 239–243]. Надання молоді якісних освітніх послуг та створення умов для її професійного становлення є важливою віхою у політиці держави "... щодо сприяння професійному становленню, професійній перепідготовці та підвищенню кваліфікації молоді в Україні" [7, с. 135]. Основні положення щодо визначення норм професійної орієнтації та професійного навчання розкриті у Законі України "Про зайнятість населення" від 5 липня 2012р. №5067-VI.

Державна цільова програма "Наука в університетах", розрахована на 2008–2010 роки, слугувала нарощуванню наукового потенціалу вищої школи, створенню дослідницьких університетів [4, с. 1].

Станом на сьогодні система вищої освіти України адаптується до норм, стандартів і принципів Європейського простору щодо вирішення завдань з підвищення якості, забезпечення процесу мобільності студентів і викладачів, посилення університетської автономії тощо. Розглядаючи перспективи адаптації вникаємо у комплекс пов'язаних з цим проблем: не достатнє розуміння пріоритетів Болонського процесу, усвідомлення у кожному конкретному випадку свого місця в ньому, залучення до викладання у вищих навчальних закладах учених науково-дослідних інституцій, забезпечення соціального контексту вищої освіти, збалансованості між попитом і пропозицією на ринку праці та ін. Відомо, що "...на початок 2012/2013 навчального року в розрахунку на 10 тисяч населення України припадали 401 студент ВНЗ III-IV рівнів акредитації та 76 студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації" [7, с. 43].

Важливим принципом розвитку вищої освіти є принцип її модернізації, який орієнтує на розвиток співробітництва, усвідомлення диплома про вищу освіту як свідчення справжньої професійної кваліфікації, а не як формального підтвердження рівня освіченості особистості. Важливо усвідомлювати, що "Диплом фахівця, отриманий в межах освітніх закладів є своєрідним сигналом роботодавцю щодо того, на яку позицію претендує індивід при входженні на ринок праці" [7, с. 42].

Входження України в європейський інтелектуальний простір сприяє згуртуванню нації, зміцнює довіру до її соціальних інститутів. Запровадження Болонської системи включає достатню підготовку висококваліфікованої робочої сили; ефективний розвиток людського капіталу; формування інноваційної моделі економічного розвитку, високої конкурентоспроможності країни.

Протягом років незалежності в нашій державі вдосконалюються підходи до конкурсного відбору абітурієнтів з найбільш здібної і здатної до навчання та реалізації в майбутній професійній діяльності молоді на основі зовнішнього оцінювання, нормативно-правова база національної вищої школи, вирішуються питання щодо забезпечення її якості. Про це свідчить впровадження Національної системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів "... як інструменту моніторингу якості освіти та освітніх послуг. Крім того, Національний рейтинг допомагає абітурієнту більш ґрунтовно обрати вищий навчальний заклад та стимулює університети до розвитку та здійснення активної дослідницької та освітньої діяльності" [7, с. 45]. Вступна кампанія до ВНЗ орієнтована на принципи прозорості, демократичності, доступності, оперативності.

За умов інтеграційних спрямувань країни значущим є підвищення рівня володіння молоді іноземними мовами, що потребує зусиль та активності з її боку і збільшення економічної активності особливо в напрямі набуття навичок відкриття та ведення особистої справи в бізнес сфері, забезпечення рівня професійної компетентності.

Висновки. Аналізуючи питання розвитку вищої освіти в Україні, на що впливають і що здійснюють Міністерство освіти і науки, Національна академія педагогічних наук України із власною системою наукових установ, освітні управління тощо, ми констатуємо факт: вища освіта радянського періоду в Україні опікувалась ґрунтовною фундаментальною та професійною підготовкою фахівців, але не була пристосована до ринкових умов праці; фахівці не були готові працювати в швидкозмінних умовах. Виходячи з цього усвідомлюємо, що "Соціально-економічна ситуація в Україні потребує корекції молодіжної стратегії, спрямованої на формування професійної мотивації молоді й усунення негативних факторів, що деформують цінності праці" [7, с.85]. До того ж, на сучасному етапі розвитку українського суспільства вища освіта має сприяти не тільки набуттю майбутніми фахівцями різних галузей науки, культури, виробництва відповідних знань, умінь та навичок, а й умінню їх поповнювати, розвивати, застосовувати у нестандартних ситуаціях та при потребі передавати. На сьогодні активізувались наукові пошуки, спрямовані на виявлення та обґрунтування ідей підвищення рівня професійної підготовки у вищій школі, за яких здійснюється врахування сучасних норм соціальної поведінки та ціннісних орієнтирів молоді. Це пов'язане з необхідністю формування конкурентоспроможних спеціалістів, професійна підготовка яких має відповідати міжнародним стандартам, бути націленою на розвиток у них діловитості, мобільності, прагматичності, раціоналізму. Стратегія розвитку освіти України буде ефе-

ктивною за умови увібрання в себе загальносвітових тенденцій трансформації сутності та методів сучасної освіти, яка у багатьох розвинутих країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню зростаючих потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження нових інформаційних технологій. Запровадження в Україні Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти дає можливість

продемонструвати імплементацію в Україні політики, процедур та інструментів зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Створення Національної рамки кваліфікацій сприяє перенесенню ідеї Європейської рамки кваліфікацій на український ґрунт, що може бути досягнуто лише за умови створення атмосфери взаємної довіри та співпраці між державою, бізнесом, освітою та суспільством.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андрущенко В. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір // Рідна школа. - 2012. - №1-2. - С. 3-8.
Andrushchenko V. Problema vkhodzhennya ukrayins'koyi universytet-s'koyi osvity v yevropeys'kyu osvityniy prostir // Ridna shkola. - 2012. - №1-2. - S. 3-8.
2. Гамерська І.І. Зміни законодавства стосовно освіти в контексті Болонських декларацій // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. - Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Вип. 44. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. - 267 с. - С. 28-31.
Hamera's'ka I.I. Zminy zakonodavstva stosovno osvity v konteksti Bolons'kykh deklaratsiy // Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu im. M.P.Drahomanova. - Seriya №5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. - Vyp. 44. - K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 2013. - 267 s. - S. 28-31.
3. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) 2001 года.: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Н.Л. Коломінський; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. — К., 2001. — 37 с.
Kolomins'kyu N.L. Psykholohiya menedzhmentu v osviti (sotsial'no-psykholohichnyy aspekt) 2001 hoda.: Avtoref. dys... d-ra psykhol. nauk: 19.00.05 / N.L. Kolomins'kyu; In-t psykholohiyi im. H.S.Kostyuka APN Ukrayiny. — K., 2001. — 37 s.
4. Кремень В. Василь Кремень: "Ми повинні створити педагогіку інформаційного суспільства": На шляху до сучасного інформаційного суспільства / В. Кремень // Освіта. — 2006. — 13-20 груд. (№ 49/50). — С. 2.
Kremen' V. Vasyl' Kremen': "My povynni stvoryty pedahohiku informatsiynoho suspil'stva": Na shlyakhu do suchasnoho informatsiynoho suspil'stva / V. Kremen' // Osvita. — 2006. — 13-20 hrud. (№ 49/50). — S. 2.
5. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Історико-педагогічні студії: Науковий часопис / гол. ред. Н.М. Дем'яненко — Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. — С. 7-20.
Luhovyy V.I., Talanova Zh.V. Zabezpechennya yakosti v yevropeys'komu prostori vyshchoyi osvity / V.I. Luhovyy, Zh.V. Talanova // Istoryko-pedahohichni studiyi: Naukovyy chasopys / hol. red. N.M. Dem"yanenko — Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2014. — S. 7-20.
6. Ніколаєнко С. Стосунки між міністерством і громадськістю — це відкритість і діалог / С. Ніколаєнко // Освіта. — 2005. — 9-16 лют. (№7). — С. 1-2.
Nikolayenko S. Stosunky mizh ministerstvom i hromads'kisty — tse vidkrytist' i dialoh / S. Nikolayenko // Osvita. — 2005. — 9-16 lyut. (№7). — S. 1-2.
7. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014. - № 1556-VII.
Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014. - № 1556-VII.
8. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України 12 липня 2006 р. № 396-р. // Офіц. вісн. України. — 2006. — № 28. — С. 239–243.
Kontseptsiya Derzhavnoyi prohramy rozvytku osvity na 2006–2010 roky: Shkvaleno rozporjadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrayiny 12 lypnya 2006 r. № 396 r. // Ofits. visn. Ukrayiny. — 2006. — № 28. — S. 239–243.
9. Участь молоді у суспільному житті: економічна активність: щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2012 року) / Міністерство молоді та спорту України. — К., 2013. — 226 с.
Uchast' molodi u suspil'nomu zhytti: ekonomichna aktyvnist': shchorichna dopovid' Prezydentu Ukrayiny, Verkhovniy Radi Ukrayiny, Kabinetu Ministriv Ukrayiny pro stanovysheche molodi v Ukrayini (za pidsumkamy 2012 roku) / Ministerstvo molodi ta sportu Ukrayiny. — K., 2013. — 226 s.

Marushkevych A.A., Satanovskaya L.A. Higher education in Ukraine: changes and achievements

Abstract. The paper presents the essence of some changes and achievements in providing higher education in Ukraine over the past decades and its impact on the livelihoods of society.

Keywords: higher education, achievement, change, modernization, market conditions, priorities

Марушкевич А.А., Сатановская Л.А. Высшее образование в Украине: изменения и достижения

Анотация. В статье раскрыта сущность отдельных изменений и достижений в обеспечении высшего образования в Украине на протяжении последних десятилетий и его влияние на жизнедеятельность общества.

Ключевые слова: высшее образование, достижения, изменения, модернизация, рыночные условия, приоритеты

Оліяр М.П.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до комунікативно-стратегічної діяльності

Оліяр Марія Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна

Анотація. У статті розкрито зміст та структуру комунікативно-стратегічної діяльності вчителя початкової школи. З'ясовано роль комунікативно-стратегічної діяльності у формуванні професійної культури педагога. Охарактеризовано соціокультурне середовище вищого навчального закладу як чинник формування комунікативних якостей майбутнього вчителя. Встановлено взаємозв'язок між комунікативною стратегією та комунікативною поведінкою педагога.

Ключові слова: майбутній учитель початкових класів, комунікативно-стратегічна компетентність, комунікативно-стратегічна діяльність, соціокультурне середовище вищого навчального закладу, комунікативна поведінка педагога

Кардинальні зміни сучасного українського суспільства, пов'язані із зміцненням процесів демократизації в Українській державі, європейською інтеграцією, утвердженням на міжнародній арені, зумовлюють необхідність розширення комунікативного простору, формування фахівців з високим рівнем загальної та комунікативної культури, які можуть вільно та конструктивно спілкуватися в різноманітних життєвих і професійних умовах, гнучко реагувати на зміни комунікативної ситуації. Учитель початкової школи – це фахівець системи професій типу “людина – людина”, для якого мовлення – основне знаряддя праці, а педагогічне спілкування – провідний вид діяльності, ефективність якої залежить від володіння вчителем комунікативними стратегіями і тактиками як основним засобом розв'язання комунікативних проблем. У зв'язку з цим однією з найважливіших якостей педагога є його комунікативно-стратегічна компетентність, яка реалізується в комунікативно-стратегічній діяльності.

Сутність професійної діяльності розкрита в дослідженнях багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Абдуліна, І. Богданова, А. Богуш, Ф. Гоноболін, М. Євтух, В. Кан-Калик, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Крутецький, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Лозова, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Л. Спірін, Г. Сухобська, Н. Талізін, Г. Троцько, Р. Хмелюк, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.). Зокрема, професійна діяльність вчителя початкової школи та особливості фахової підготовки майбутніх педагогів стали об'єктом досліджень А. Алексюка, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, М. Фіцули, І. Шапошнікової та ін. Однак комунікативно-стратегічна діяльність учителя початкової школи ще не була предметом детального наукового дослідження.

Тому метою статті є розкрити зміст комунікативно-стратегічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Для цього необхідно вирішити такі завдання: 1) проаналізувати основні наукові підходи до визначення поняття “комунікативно-стратегічна діяльність майбутнього вчителя початкових класів”; 2) з'ясувати сутність та структуру комунікативно-стратегічної діяльності.

Як відомо, загальну теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі відомі вчені, як А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, М. Львов, О. Реформатський та ін. Зокрема, І. Зимня характеризує мовленнєву діяльність як “активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес подання і (або) прийому сформованої за допомогою мови думки,

спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування” [3, с. 121]. Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності процес мовлення включає такі етапи: 1) орієнтування в умовах спілкування; 2) планування ходу думки; 3) добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження; 4) забезпечення зворотного зв'язку [7, с. 45] [6]. У найбільш загальному вигляді мовленнєва діяльність педагога виступає у вигляді рецепції, тобто сприйняття, інтеракції (взаємодії) та продукції [2].

Породження всіх різновидів мовленнєвої діяльності, у тому числі комунікативно-стратегічної, розпочинається з потреби, її трансформації в мотив, який визначає низку цілей, далі здійснюється орієнтування в змісті діяльності, її прогнозування, планування, реалізація складеної програми у вигляді мовленнєвих дій та операцій, контроль, який передбачає співвіднесення результату з цілями діяльності, корекція. Така послідовність свідчить про системність діяльності, в структурі якої мета співвідноситься з діями, завдання – з операціями як способами здійснення дій. Таким чином, мовленнєву діяльність загалом та комунікативно-стратегічну діяльність зокрема можна охарактеризувати як складну систему дій, спрямовану на досягнення мети. Матеріалом, яким оперує учитель початкових класів у процесі комунікативно-стратегічної діяльності, є інформація та її вплив та емоційно-пізнавальну сферу молодшого школяра.

Характеризуючи комунікативно-стратегічну діяльність як різновид мовленнєвої діяльності, зазначимо, що визначення і реалізація сукупності чи послідовності цілеспрямованих дій відповідно до мети мовленнєвої діяльності не завжди забезпечують бажаний результат, це може відбутися лише за ідеальних умов, коли ніщо не впливає негативно на хід діяльності. Коли ж умови мовленнєвої взаємодії не зовсім сприятливі, її суб'єкт чи об'єкт не цілком готовий до здійснення такої діяльності чи її сприйняття тощо (а саме такими, як правило, є умови професійної діяльності педагога), необхідна з'єднувальна ланка, своєрідний спосіб управління діяльністю, який за будь-яких умов може забезпечити зв'язок між компонентами системи “мета – діяльність – результат”. Саме такою ланкою є комунікативна стратегія. Стратегічний підхід передбачає не лише реалізацію мовленнєвої діяльності як певної системи дій, а її стратегічну спрямованість на найбільш повне досягнення поставленої мети, спланованість, економність засобів і зусиль, максимальну ефективність на кожному етапі реалізації та досягнення бажаного результату.

Отже, комунікативну стратегію не можна ототожнювати з дією чи операцією. Стратегічність пронизує всю структуру мовленнєвої діяльності, починаючи від мети і закінчуючи результатом та, за необхідності, його корекцією, і забезпечує системність діяльності. При стратегічному підході технологічний компонент діяльності чітко спрямований на реалізацію мотиваційного та цільового компонентів (стратегічної мети) з метою найбільш повного досягнення її результату. В ідеалі стратегія реалізована тоді, коли корегувальний етап мовленнєвої діяльності виявляється зайвим. Ефективність обраної комунікативної стратегії, на наш погляд, залежить від того, наскільки чітко буде спрогнозовано результат діяльності, який відповідає визначеній меті. Результатом комунікативно-стратегічної діяльності педагога є зміна обсягу і якості знань та емоційного стану учнів, що відображається в продуктах цієї діяльності та особливостях комунікативної поведінки і відповідає параметрам, запланованим педагогом.

Комунікативні тактики, які входять до складу стратегії і є способами її реалізації, також не можна співвідносити лише з мовленнєвими діями та операціями. На кожному етапі комунікативно-стратегічної діяльності стратегії реалізуються за допомогою однієї або кількох тактик, які виступають як конкретні моделі комунікативної поведінки вчителя, що підпорядковуються єдиній стратегії як обраній відповідно до комунікативної ситуації узагальненій моделі комунікативної діяльності. Дієвість комунікативної стратегії виявляється не тільки в оптимальній побудові комунікативного акту відповідно до ситуації, але й у впливі на саму ситуацію та можливість змінити її.

Таким чином, комунікативно-стратегічна діяльність вчителя початкової школи – це формалізований (пов'язаний з певною сферою застосування), обумовлений особливостями соціокультурного середовища початкової школи складний продуктивний вид педагогічної діяльності вчителя, що являє собою набір комунікативних стратегій і тактик, які застосовуються в процесі комунікативної взаємодії з учнем як суб'єктом діяльності. Як і загалом мовленнєвій, комунікативно-стратегічній діяльності притаманна процесуальність, тобто вона являє собою складну систему з властивою їй структурою, що постійно перебуває в стані розвитку. Зокрема, до структури комунікативно-стратегічної діяльності вчителя входить мотиваційний компонент (потреби, мотиви діяльності); цільовий компонент (мета, завдання діяльності); технологічний компонент (дії, операції); результативний компонент (результат діяльності, його оцінка); корегувальний компонент (корекція результату).

Зміст комунікативно-стратегічної діяльності педагога можна також розкрити на основі культурологічного підходу (Ю. Давидов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Межуєв та ін.), оскільки саме культура як певний рівень розвитку суспільства визначає систему цінностей сучасного фахівця, регулює його індивідуальну та соціальну поведінку, виконання особистісних і професійних завдань.

Важливою в аспекті нашого дослідження є думка про те, що педагогічна культура “має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма відображає її як наявний рівень, який забезпечує подальший розвиток. Динамічна форма педагогічної культури

виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури... Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професійно-педагогічної діяльності та спілкування, відображаючись у кожному з компонентів педагогічної культури” [1, с. 22].

Таким чином, фахова субкультура учителя початкової школи може виявлятися лише в його цілісній професійно-педагогічній діяльності, на яку проектується також і рівень особистої культури педагога. На основі праць учених, які вивчали природу культурної діяльності особистості (Л. Виготський, П. Гуревич, В. Давидов, Б. Єрасов, М. Каган), встановлено, що педагогічна діяльність, у тому числі комунікативно-стратегічна, характеризується закріпленою за нею системою мотивів, ціннісних установок, норм, традицій і є за суттю своєю творчою діяльністю, тісно пов'язаною з процесами постійного самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення. Отже, лише в активній діяльності можна сформувати комунікативно-стратегічну компетентність майбутнього вчителя як складову його професійно-педагогічної культури.

Комунікативно-стратегічна діяльність формується і здійснюється завжди в певному середовищі. Тому сучасний середовищний підхід вважаємо одним із важливих принципів та інтегрованою умовою ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та його підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в школі. “Під соціокультурним середовищем ВНЗ ми розуміємо простір спільної життєдіяльності студентів, співробітників університету, що забезпечує вибір цінностей, освоєння культури, життєвих смислів, способів культурної самореалізації, розкриття індивідуальних ресурсів особистості, структура якого детермінована особливостями освітньої установи. Соціокультурне середовище вишу є інтегративним чинником особистісного становлення студента, вплив якого опосередковується через включення студента в різні її сфери. Характер такого впливу обумовлений педагогічними характеристиками середовища вишу” [8, с. 47].

Для формування фахових комунікативних якостей студентів, на нашу думку, необхідно не лише відповідним чином перебувати викладання та вивчення фахових дисциплін, але й змістити акцент з роботи на рівні “викладач–студент” на завдання формування спеціально організованого культурно-навчального середовища, яке не тільки сприятиме спеціальній цілеспрямованій роботі викладачів з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів, але й їх саморозвитку та самоосвіти. Протиріччя, які виникають у середовищі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів (відмінності у вимогах викладачів, не увага до питань мовленнєвої культури студентів, ігнорування їх потреби в максимальній самоідентифікації та самореалізації тощо), здатні суттєво знизити результати спеціально організованої роботи з формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх

педагогів. Так само не дають результатів розрізнені зусилля викладачів певних навчальних предметів.

Отже, середовище ВНЗ – це складна сукупність різноманітних впливів, які дають можливість студентові набувати свого суб'єктного досвіду, який формується як за рахунок внутрішнього потенціалу студента, так і за рахунок зовнішніх зв'язків. “Метою формування соціокультурного середовища є створення такої ефективної моделі, яка культивує знання, культуру, свободу слова і думки, сприяє формуванню людини як представника групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій, передбачає вироблення в неї необхідних для цього властивостей та здібностей, виховує високоосвічену, культуротворчу особистість...” [8, с. 48].

Фахова підготовка учителя початкової школи у новому освітньому середовищі має базуватися на гуманістичній основі та особистісно орієнтованих технологіях, що, в свою чергу, викликає необхідність визначення нових принципів і методичних підходів, основним завданням яких є не лише формальна поінформованість студентів, а їх здатність до творчого застосування одержаних у вузі знань та вмій.

У роботі з формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів дуже важливо звернути увагу на їх вміння налагодити контакт і взаємодію з учнями, тобто на формування комунікативної поведінки майбутніх педагогів. Володіння комунікативними стратегіями і тактиками виявляється найбільш виразно в поведінці вчителя. Соціологи пов'язують соціальну поведінку індивіда з його психологічною мотивацією, яка зумовлюється необхідністю пристосування до умов середовища [9], а мову розглядають як один із стандартизованих способів адаптації до середовища і культури.

Комунікативна поведінка педагога тісно пов'язана з поняттям комунікативної стратегії, оскільки стратегію визначають як певну лінію поведінки, що визначається цільовою настановою досягнення найкращого результату в комунікації не лише шляхом ефективного розкриття змісту повідомлення, його доречної композиційної побудови, добору фактів, їх аргументації тощо, але й впливу на комунікативну ситуацію. Метою навчання мови в сучасних умовах також є підготовка майбутнього вчителя до успішного здійснення мовленнєвої діяльності шляхом самостійного вибору та використання найбільш ефективних у конкретній комунікативній ситуації стратегій і тактик, що, виходячи з вищесказаного, становить певний зразок комунікативної поведінки. Процес формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів великою мірою залежить від комунікативної поведінки викладача, яка є не лише зразком для студента, але й об'єктом для аналізу позитивних і негативних її сторін.

Різні трактування комунікативної поведінки спостерігаються в працях лінгвістів, соціолінгвістів, психолінгвістів (Т. Винокір, І. Кон, А. Кречмар, Л. Крицін, А. Леонтьєв, Л. Нікольський, Ю. Прохоров, К. Седов, І. Стернін, Н. Формановська, А. Швейцар та ін.), які, виходячи з характеристики соціальної ролі людини як нормативно схваленого зразка поведінки представника даної соціальної позиції, вважають, що саме соціальна роль визначає сталі характеристики комунікативної поведінки та стратегії і тактики інтеракції [4]. Це положення розроблено вченими теорії ролей

(соціальних, функціональних) приймаємо як одне із основоположних для нашого дослідження. Відповідно до нього роль учителя як комуніканта є однією з форм суспільної поведінки, яка визначається належністю до певної соціальної групи людей і зумовлена реальними ситуаціями спілкування та рольовими відносинами (симетричними, асиметричними) [5].

Комунікативна поведінка вчителя – це статусно обумовлений вибір та реалізація педагогом сукупності лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів у системі “адресат – адресант” відповідно до комунікативної ситуації. Педагог має певний статус у суспільстві, виконує сукупність ролей, які відповідають цьому статусу, і його комунікативна поведінка зумовлена статусно-рольовою позицією вчителя як комунікативного лідера. Вона включає емоції, дії, вчинки педагога, які виражаються за допомогою вербальних та невербальних засобів і визначаються конкретними комунікативними завданнями (інформування учнів, емоційно-інтелектуальна взаємодія з ними, різні види впливу, вербальне стимулювання, активізація комунікативної діяльності школярів тощо). Отже, комунікативна поведінка включає як мовленнєві процеси, так і позамовні периферійні явища. Комунікативна поведінка вчителя будується за схемами учитель – учні, старший – молодший, суб'єкт – об'єкт, суб'єкт – суб'єкт. Це додаткове джерело інформації для учня про цілі, зміст та особливості комунікативних дій педагога, оскільки різні типи комунікативної поведінки вчитель використовує відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

У поведінці виявляється вольова здатність педагога керувати собою, своїми почуттями, спрямовувати власну комунікативно-стратегічну діяльність на співрозмовника. Жодна комунікативна стратегія чи тактика не може бути реалізована без урахування поведінкових аспектів комунікативно-стратегічної діяльності вчителя. З іншого боку, дослідження проблеми комунікативних стратегій і тактик педагога дає можливість розширити коло стереотипів його поведінкових дій, які допомагають оптимізувати процес спілкування з учнями, уникати помилок і недоречностей та прогнозувати можливі реакції співрозмовника. На думку американського вченого К.Пайка, будь-яка людська поведінка є певним чином структурованою і характеризується певними постійними ознаками [10]. Такий підхід дає можливість виробити єдині підходи в дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності вчителя та його комунікативно-стратегічної діяльності як способу реалізації названої компетентності.

Висновок. Отже, право на самореалізацію, як базовий принцип гуманістичної системи освіти, сьогодні, як ніколи, актуальне у руслі утвердження пріоритету особистості майбутнього фахівця в системі професійної освіти, формування культури її життєтворчості. Студент, самореалізуючи себе у різних видах навчальної та самостійної діяльності, демонструє рівень сформованості різних видів професійних компетентностей, здатність застосовувати одержані знання та вміння на практиці. Тому сутність комунікативно-стратегічної компетентності вчителя початкових класів необхідно розглядати в аспекті комунікативно-стратегічної діяльності педагога, оскільки компетентність – це результат фахової підготовки в дії.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В.М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». - 2011. - № 1 (1). - С. 21-26.
Hryn'ova V.M. Profesiynna kompetentnist' vykladacha vyshchoho navchal'noho zakladu yak rezul'tat sformovanosti yoho pedahohichnoyi kul'tury / V.M. Hryn'ova // Visnyk Dnipro-petrovs'koho univertsytetu ekonomiky ta prava imeni Al'freda Nobelya. Seriya «Pedahohika i psykhohihiya». - 2011. - № 1 (1). - S. 21-26.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М.: Из-во Академии педагогических наук, 1958. - 371 с.
Zhynkin N.Y. Mekhanizmy rechy / N.Y. Zhynkin. - M.: Yz-vo Akademyyu pedahohicheskyykh nauk, 1958. - 371 s.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И.А. Зимняя. - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.
Zimnyaya I.A. Psykholohyya obuchenyya nerodnomu yazyku (na materyale russkoho kak ynostrannoho) / I.A. Zimnyaya. - M.: Russkyy yazyk, 1989. - 219 s.
4. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. - М.: Политиздат, 1967. - 383 с.
Kon I.S. Sotsyolohyya lychnosti / I.S. Kon. - M.: Polityzdat, 1967. - 383 s.
5. Крысин Л.П. Социолінгвістическіе аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. - М.: Наука, 1989. - 186 с.
Krysyn L.P. Sotsyolinhvystycheskye aspekty yzuchenyya sovremennoho russkoho yazyka / L.P. Krysyn. - M.: Nauka, 1989. - 186 s.
6. Леонтьев А.Н. Язык, речь и речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. - М., 1969. - 214 с.
Leont'ev A.N. Yazyk, rech' y rechevaya deyatel'nost' / A.N. Leont'ev. - M., 1969. - 214 s.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. - М., 1967. - 536 с.
Reformatskiy A.A. Vvedeniye v yazykovedeniye / A.A. Reformatskiy. - M., 1967. - 536 s.
8. Тюльпа Т.М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді / Т.М. Тюльпа // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - 2012. - № 3. - С. 45-48.
Tyul'pa T.M. Sotsiokul'turne seredovishche vyshchoho pedahohichnoho navchal'noho zakladu yak umova uspishnoyi sotsializatsiyi students'koyi molodi / T.M. Tyul'pa // Naukovi zapysky NDU im. M.Hoholya. Psykholoho-pedahohichni nauky. - 2012. - № 3. - S. 45-48.
9. Malinovski B. The Dilemma of Contemporary Linguistics // Language in Culture and Society / Ed. By D.Hymes. - N.Y.: Harper and Row. - 1964. - P.63-65.
. By D. Hymes. - N.Y.: Harper and Row. - 1964. - P.63-65.
10. Pike K.L. Language in Relation to a Unified Theory of the structure of Human Behaviour. - The Hague-Paris: Mouton, 1967. - 762 p.

Oliyar M.P. The preparation of future elementary school teachers to the communicative-strategic activity

Abstract. The article defines the nature and structure of communicative-strategic activity of elementary school teacher. It also clarifies the role of communicative-strategic activity in the formation of professional culture of a teacher. The author described the social-cultural environment of the university as a factor of formation of communication skills of the teacher. The article also describes the connection between communication strategy and communicative behavior of the teacher.

Keywords: future elementary school teacher, communicative-strategic competence, communicative strategic activity, social-cultural environment of university, communicative behavior of the teacher

Олияр М.П. Подготовка будущих учителей начальных классов к коммуникативно-стратегической деятельности

Аннотация. В статье раскрыты содержание и структура коммуникативно-стратегической деятельности будущего учителя начальной школы. Определена роль коммуникативно-стратегической деятельности в формировании профессиональной культуры будущего педагога. Охарактеризована социокультурная среда высшего учебного заведения как фактор формирования коммуникативных качеств учителя. Определена взаимосвязь между коммуникативной стратегией и коммуникативным поведением педагога.

Ключевые слова: учитель начальных классов, коммуникативно-стратегическая компетентность, коммуникативно-стратегическая деятельность, социокультурная среда высшего учебного заведения, коммуникативное поведение педагога

Стеценко Н.М., Чикалова Т.Г.
**Формування професійної компетентності студентів-гуманітаріїв
на основі міжкультурного діалогу**

*Стеценко Наталя Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Чикалова Тетяна Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедра педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна*

Анотація. У статті подано форми та методи навчально-виховної діяльності студентів-гуманітаріїв, що не лише оптимізують формування професійної компетентності, а й сприяють формуванню умінь та навичок міжкультурної взаємодії, налагодженню міжкультурного діалогу у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: міжкультурний діалог, міжкультурна взаємодія, професійна компетентність, студенти-гуманітарії

Актуальність. Євроінтеграційні процеси в Україні на сучасному етапі супроводжуються змінами в усіх соціально-економічних, освітніх і культурних галузях суспільства, що істотно коригує взаємовідносини на ринку праці, посилює міжнародну взаємодію в окреслених галузях, і, відповідно, здійснює вплив на удосконалення підготовки майбутніх учителів. Вчорашні випускники ВНЗ, особливо майбутні учителі-гуманітарії, повинні мати навички міжкультурної комунікації, які допоможуть їм мобільно, ефективно і продуктивно працювати в майбутньому з представниками різних соціокультурних середовищ. Ось чому одним з основних завдань, що стоять сьогодні перед вищою освітою, є формування вчителя, готового до міжкультурної взаємодії, здатного пізнавати і творити культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну соціокультурною інформацією, тобто тими складовими професійної компетентності, якими повинен володіти вчитель XXI століття.

Мета дослідження: розкрити форми та методи навчально-виховної діяльності студентів-гуманітаріїв, що не лише оптимізують формування професійної компетентності, а й сприяють формуванню умінь та навичок міжкультурної взаємодії, налагодженню міжкультурного діалогу у майбутній професійній діяльності.

Згідно з принципами компетентнісно-орієнтованого підходу критерієм якості підготовки майбутніх учителів є професійна компетентність. Професійна компетентність учителя визначається як єдність його теоретичної та практичної готовності до педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм (Г. Селевко [6], А. Хуторської [8]). Більшість учених однак в думці, що професійна компетентність педагога визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності, які окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності.

Компетентнісна модель сучасного учителя-гуманітарія, особливо учителя-словесника, на думку І. Соколової, повинна урахувувати специфіку його професійної педагогічної діяльності, відображати загальні та спеціальні професійні знання, уміння, навички, особистісні якості, досвід соціальної й педагогічної поведінки, життєві (професійні) наміри та ідеали. Учитель з високим рівнем сформованості професійної компетентності спроможний якісно організувати білінгвальне навчання учнів, сформувати в них необ-

хідні компетенції – підґрунтя життєдіяльності в полікультурному середовищі [7, с. 79].

На думку С. Авхутської, сучасний учитель-гуманітарій повинен бути фахівцем широкого гуманітарного профілю, здатним готувати молодь до самостійного життя в багатокультурному суспільстві, розвивати у підростаючого покоління особистісно-ціннісне ставлення до історії, культури різних націй і особливо тих, які проживають на території сучасної України. Відтак система професійної підготовки учителя-гуманітарія повинна обов'язково містити загальнокультурну складову [1, с. 40].

Екстраполяризуючи численні наукові погляди, вважаємо, що професійна компетентність учителя-гуманітарія є сукупністю загальнолюдських ідей та цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій та розвиненістю професійно важливих якостей особистості, а також володінням гуманістичними технологіями і засобами міжкультурного діалогу в педагогічній діяльності. Професійна компетентність учителя-гуманітарія є мобільністю знання, гнучкістю методу, тобто сформованістю професійних знань у поєднанні з досвідом творчої діяльності, творчої активності в професії, а також сукупністю сформованих якостей особистості студента, які забезпечують міжкультурний діалог.

Вважаємо, що значущим показником результативності оптимізації підготовки учителя гуманітарного профілю є сформованість у нього духовності, інтелегентності, володіння новими методами і технологіями навчання та виховання, прагнення до творчої самореалізації, наявність професійно-педагогічних і регіонально-зумовлених компетенцій, серед яких важливе місце посідають комунікаційно-міжетнічна, етнокультурологічна, полілінгвістична. Завдяки такій підготовці учителя-гуманітарія характеризуватимуть широкий світогляд, загальнокультурний, духовний та інтелектуальний розвиток особистості, саме тоді він буде без проблем, толерантно і на достатньому рівні вступати в міжкультурну взаємодію. Крім того, організація процесу професійної підготовки на основі соціокультурного та краєзнавчого підходів, а також концепції «діалогу культур», забезпечує саморозвиток особистості студента, його інтеграцію до системи світової і національної культури, пізнання культурної ідентичності себе та інших людей.

Нині, у ситуації глобалізації зростає роль міжнародного діалогу культур, він посилює взаєморозуміння між народами, дає можливість кращого пізнання влас-

ного національного обличчя. В цілому проблеми відкритості до діалогу і взаєморозуміння в сучасному світі набувають глибокий характер. Актуальні на сьогоднішній день проблеми методології взаємодії культур, зокрема, діалогу культур, було обгрунтовано у працях М. Бахтіна. Діалог, за М. Бахтініним, – це взаєморозуміння, тих, хто бере участь в цьому процесі, і в той же час збереження своєї думки, своєї в іншому (злиття з ним) і збереження дистанції (свого місця) [2, с. 430].

Аналізуючи сучасні наукові погляди і напрацювання, присвячені вирішенню проблем міжкультурного діалогу, констатуємо, що: по-перше, діалог – це спілкування з культурою, реалізація і відтворення її досягнень; по-друге, це виявлення і розуміння цінностей інших культур, спосіб привласнення останніх; по-третє, можливість зняття політичної напруги між державами і етнічними групами, можливість створювати обстановку довіри та взаємної поваги (діалогу притаманні властивості замирюючого чиннику, він попереджає виникнення воєн і конфліктів); по-четверте, діалог – одна з найнеобхідніших умов наукового пошуку істини і процесу творчості у мистецтві; по-п'яте, діалог – це розуміння свого "Я" і спілкування з іншими тощо.

Як наголошує Ю. Вострякова, діалог культур є неповторним видом спілкування багатьох унікально-загальних особистостей, домінантою якого є не лише пізнання, а й взаєморозуміння. «В глибинній ідеї діалогу культур формується нова культура спілкування. Мислення і буття іншої людини не тільки поглиблено в кожному з нас, воно – це інше мислення, інша свідомість, внутрішньо насущна для нашого буття» [3, с. 80].

Таким чином, діалог культур – це потреба у взаємодії, взаємодопомозі, взаємозбагаченні, він передбачає взаєморозуміння. А у взаєморозумінні передбачається єдність, подібність, тотожність. Тобто діалог культур можливий лише на основі взаєморозуміння, але разом з тим – лише на основі індивідуального в кожній культурі.

Однак, як свідчить А. Лапшин, для взаєморозуміння і ведення діалогу не достатньо однієї доброї волі, насамперед необхідна крос-культурна грамотність, тобто розуміння культур інших народів, яка передбачає: усвідомлення відмінностей в ідеях, звичаях, культурних традиціях, притаманних різним народам, здатність побачити спільне та відмінне між різноманітними культурами і поглянути на культуру власного співтовариства очима інших народів [5, с. 47].

Обмін духовними цінностями, знайомство з досягненнями культури інших народів збагачує особистість. Серцевиною діяльності суб'єкта культури, в процесі якої змінюється він сам, змінюючи, розвиваючи при цьому стан, зміст національної культури. Взаємодія культур відбувається і на рівні міжособистісного спілкування, так як у відчутті реалізуються загальнозначущі цінності культур. Міжособистісне спілкування, розширюючи джерела соціальної і культурної інформації, тим самим може виступати важливим чинником у подоланні стереотипізованого мислення і цим сприяє взаємозбагаченню духовної зовнішності людей.

Таким чином, можемо констатувати факт, що саме міжкультурний діалог сприяє рівності, людській гід-

ності та створює відчуття спільної мети. Міжкультурний діалог спрямований на підвищення розуміння різноманітних поглядів на світ і практик, зміцнення співробітництва і участі (або свободи вибору), допомагає персональному зростанню, культивує толерантність та повагу до інших.

У сучасних вищих навчальних закладах міжкультурний діалог якнайкраще може реалізуватися у процесі викладання студентам гуманітарних дисциплін, зокрема, таких як іноземна мова, зарубіжна література, історія світової культури.

Глибоке знайомство з історією світової літератури та культури, ґрунтовне опанування іноземною мовою в контексті діалогу культур дає можливість студенту не критикувати, не висміювати іншу культуру, а робити спробу прийняти її як можливий варіант світосприйняття. У студентів формується міжкультурна компетенція, позитивне ставлення до інших народів, їх культури, відносин, що сприятимуть розвитку взаєморозуміння, толерантності.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів-гуманітаріїв на основі міжкультурного діалогу повинно ґрунтуватися на принципах соціокультурної та країнознавчої цінності, актуальності, врахування регіональної специфіки та адресата відбору, аттрактивності, функціональності, мінімізації.

Окреслимо спектр форм, методів і засобів, які не лише сприяють підвищенню рівня професійної компетентності студентів-гуманітаріїв, а й формують навички та уміння міжкультурної взаємодії, зокрема толерантності, поваги та інтересу до інших культур. Зазначимо, що найдоцільнішим буде використання ігрових, пошукових, діалогових і проектних технологій. Важливою умовою підвищення професійної компетентності майбутнього учителя-гуманітарія на основі міжкультурного діалогу є систематичне застосування краєзнавчого матеріалу та найкращих зразків художньої літератури різних жанрів. Загальновідомо, що у зарубіжних творах пізнаються країни, їх устрій, навіть історичні події та особи, проблеми та явища, такі як: соціальні відносини, школа, екологія та багато іншого.

Вагому роль відводимо масовим формам соціально-культурної діяльності, зокрема інформаційно-просвітницьким, соціально-педагогічним, культурно-виховним акціям, які спрямовані на певну аудиторію і переслідують мету – донести інформацію. Наприклад, спільна організація та участь студентського та викладацького складу у місячниках, тижнях, днях культури певної країни (наприклад, Місячник Польщі, День Європи, Тиждень Британії, Дні Туреччини тощо), які організуються на засадах співпраці або під егідою культурних центрів відповідних країн, працівниками обласних й міських установ культури і дозвілля.

Безумовно, метою вивчення іноземної мови є також знайомство із специфікою іноземної культури, формування не лише професійної компетентності, а й мовленнєвої та соціокультурної [4, с. 7]. Вивчення мови це є краще розуміння іншої культури. Часто прихована потреба в задоволенні загальнокультурних інтересів при вивченні мови веде до розвитку нових мотивів, безпосередньо пов'язаних зі змістом навчання: пізнання культури іншого народу в широкому її розумінні через мову. Цей вплив потрібно розглядати

як творчий процес, у ході якого чужа спадщина стає невід'ємною частиною власного духовного досвіду.

Метою викладача не є нав'язування студентам тієї або іншої культури та світогляду, але те, що в них міститься може допомогти молоді усвідомити себе, виробити здатність пристосовуватися до складних суспільних змін, виробити певні життєві орієнтири. У процесі знайомства з культурою країн, мова яких вивчається, відбувається порівняння та співставлення специфіки культури, традицій, звичаїв з рідною культурою студентів. Навчання та виховання на основі національних та духовних традицій та звичаїв передбачає постійний діалог. Культура не існує окремо від свого живого носія – індивід засвоює її через мову, освіту, спілкування.

Відтак доцільними груповими формами роботи будуть заходи-знайомства з культурними традиціями певної країни, наприклад, «Різдво по-польськи», «Святкуємо Новий рік з Британією» тощо. Такі форми доцільно наповнювати різноплановими методами: вікторинами, конкурсами на відповідну тематику, інсценізаціями на відтворення історичних й соціально-побутових моментів з життя країни та її мешканців, рольові ігри з відтворенням традицій святкового та щоденного етикету тощо. Як варіант можна запропонувати лото, пазли, доміно, завданням яких є відтворення національного жіночого та чоловічого одягу, символи країни, відомих архітектурних і культурних пам'яток, назв літературних творів, імен відомих людей цієї країни тощо. Під час проведення таких форм роботи посилюємо міжкультурний діалог за допомогою таких засобів, як: фольклор країни, найкращі зразки мистецтва. Характерною ознакою такої роботи є обмін різногалузеву соціокультурною інформацією та розширення досвіду толерантного співіснування. Крім цього, для студентів-філологів зміст пазлів, слайдів тощо наповнюємо цитатами, приказками, афоризмами, висловами відомих людей мовою оригіналу, що сприятиме не лише підвищенню комунікативної компетенції, рівня знань з іноземної мови, суттєво розширить словниковий запас, а також досвід толерантної професійної взаємодії. Опановуючи такі мовленнєві уміння і навички, відбувається формування світогляду, громадянської свідомості, готовності до міжособистісного і міжкультурного діалогу, емо-

ційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, естетичної культури.

Таким чином, застосування активних форм і методів навчання стимулюватиме розвиток у майбутніх учителів-гуманітаріїв, особливо філологів, коректного мовлення, уявлень про міжкультурну специфіку спілкування.

Важливу роль відіграє метод ситуаційно-рольової гри, який полягає в навчальному моделюванні конкретної практичної проблемної ситуації. Наприклад, можна запропонувати ситуацію взаємодії або спілкування з іноземними колегами у професійній галузі під час конференції, семінару, вебінару, тренінгу; або змодельовати ситуацію взаємодії зі студентами, учнями з іншої країни у навчально-виховній діяльності тощо. Таким чином, аналізуючи конкретну ситуацію, майбутні вчителі-гуманітарії визначають: чи є в ній проблема, в чому вона полягає, формують своє ставлення до неї, пропонують алгоритм виходу із сформованих умов. Такий метод навчання не лише дозволяє розвинути у студентів навички творчого вирішення нестандартних завдань, а й дає можливість ознайомитися з варіантами рішення, послухати і зважити кілька їх оцінок. Використання ситуаційно-рольової гри створює умови застосування професійних знань, а також умінь і навичок комунікативної взаємодії, етикету необхідних для вирішення ситуацій міжкультурної взаємодії.

Висновки. Отже, сутність стратегії формування професійної компетентності на основі міжкультурного діалогу є сукупністю цілеспрямованих і планомірних організаційно-педагогічних впливів шляхом залучення різноманітних форм, зокрема соціально-значущих форм міжкультурного спілкування, де відбувається створення умов залучення особи до процесу міжкультурної взаємодії. У межах нашого дослідження специфіка формування професійної компетентності учителів-гуманітаріїв полягає у формуванні та розвитку комунікативної мобільності, творчого потенціалу особистості в рамках міжкультурного спілкування, передбачає сформованість компетенції міжкультурного спілкування в професійному середовищі на соціально-культурному та особистісному рівнях, шляхом використання технологій соціально-культурної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Авхутська С.О. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі вивчення суспільно-гуманітарних дисциплін / С.О. Авхутська // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін : науково-педагогічний журнал / заг. ред. О.В. Михайличенко. – Суми.: СудПУ ім. А.С.Макаренка, 2011. – Вип. 1. – С. 39-42.
Avkhutska S.O. Formyuvannya polikulyturnoi kompetentnosti maibutnih ychiteliv istorii u procesi vivchennya suspilno-gumanitarnih disciplin [Formation of the multicultural competence of the future History teachers during a process of learning socially-humanitarian disciplines]// Teoriya ta metodika navchannya suspilnuh disciplin: naykovo-pedagogichnii zhurnal / zag red. O.V. Muhailichenko. – Symi.: SyDPV im. A.S. Makarenka, 2011. – Vyp. 1. – S. 39-42.

2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 502 с.

Bahtin M.M. Voprosi literatyri i estetiki: issledovaniya raznih let [Questions of literature and aesthetics: the study of different years] / M. Bahtin. – M.: Hydoj. lit., 1975. – 502 s.

3. Вострякова Ю.В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара, 1998. – С. 78 – 81.
Vostryakova Y.V. Problemi piznannya v dialogovom prostranstve sovremennoy kulytury [Problems of knowledge in dialogical space of modern culture]// Filosofska-metodologicheskie problem nayki i tehniki. – Samara, 1998. –S. 78 – 81.

4. Зарівна О.Т. Мова як чинник формування толерантності студентської молоді в глобальному суспільстві : автореф. дис. ... канд. пед. наук : за спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Т. Зарівна. – Київ, 2008. – 21 с.
Zarivna O.T. Mova yak chinnuk formyuvannya tolerantnosti studentskoi molodi v globalnomy suspilstvi [Language as formation of modern students youth in global society]: avtoref. dis. kand.

ped. nauk: za spec. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki». – Kiev, 2008. – 21 s.

5. Лапшин А.Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности // Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии. Сб. ст. – Владимир, 1999. – С. 45-50.

Lapshin A.G. *Mejdynarodnoe sotrydnichestvo v oblasti humanitarnogo obrazovaniya: perspektiva kross-kulturnoi gramotnosti [International communication in the field of humanitarian education: outlook of cross-cultural literacy] // Kross-kulturnii dialog: komparativnie isledovaniya v pedagogike i psikhologii. Sb. st. – Vladimir, 1999. – S. 45 – 50.*

6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138–143.

Selevko G. *Kompetentnosti i klassifikaciya [Competence and classification] // Narodnoe obrazovanie. – 2004. – №4. – S. 138–143.*

7. Соколова И.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями / за ред. С.О. Сисоевої. – Маріуполь – Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

Sokolova I.V. *Profesiina pidgotovka maibutnogo vchitelya-filologa za dvoma specialnostyami [Professional arrangement of the future teacher-philologist in a few lines] / za red. S.O. Sisojevoi. – Mariupol – Dnipropetrovsk: ART-PRES, 2008. – 400 s.*

8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской / Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. 23 апреля. [Э-ресурс]

Khytorskoj A.V. *Klychevie kompetencii i obrazovatelnie standartu [The main competences in education standards] / Internet-zurnal «Eidos». - 2002. 23 aprelya. [Online]: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm/>*

Stetsenko N.M., Chykalova T.G. The formation of students' professional competence on the basis of intercultural dialogue

Abstract. The article presents the methods and forms of educational activity of students in the Humanities, which not only optimize the formation of professional competence, but also contribute to the formation of skills of intercultural communication, intercultural dialogue in the future professional activity.

Keywords: *intercultural dialogue, intercultural communication, professional competence, students of the Humanities*

Стеценко Н.Н., Чикалова Т.Г. Формирование профессиональной компетентности студентов-гуманитариев на основе межкультурного диалога

Аннотация. В статье представлены формы и методы учебно-воспитательной деятельности студентов-гуманитариев, которые не только оптимизируют формирование профессиональной компетентности, но и способствуют формированию умений и навыков межкультурного взаимодействия, налаживанию межкультурного диалога в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *межкультурный диалог, межкультурное взаимодействие, профессиональная компетентность, студенты-гуманитарии*

Шустова Н.Ю.

Математична компетентність вчителя молодшої школи як передумова його фахової компетентності

Шустова Наталія Юріївна, викладач

Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, м. Вінниця, Україна

Анотація. Розглядається проблема формування й розвитку математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Досліджені взаємозв'язки між математичною компетентністю студентів педагогічних коледжів та їх готовністю і здатністю формувати математичну компетентність учнів у молодшій школі.

Ключові слова: математична компетентність, фахова компетентність вчителя, вчитель молодшої школи, здатність до ефективної фахової діяльності, педагогічний коледж

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні переосмислюються мета та завдання формування, становлення й розвитку професійних якостей учителя. Серед основних сучасних завдань педагогічної діяльності вчителя у школі є завдання різномірного розвитку індивідуальності дитини, формування в учнів бажання та вміння вчитися, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, становлення цілісного світогляду.

Пріоритети в навчанні математики нині полягають у формуванні в учнів математичної компетентності, цілісних уявлень про сутність математичного знання, ознайомленні учнів з ідеями і методами математики, її роллю в пізнанні й перетворенні дійсності. Зокрема, вчитель математики має усвідомлювати і реалізувати значні можливості математики для інтелектуального розвитку учнів, передусім формування просторових уявлень і уяви, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати твердження, моделювати ситуації. В зв'язку з цим у педагогічному середовищі назріла проблема адаптації вчителя до нових умов школи і вимог щодо вдосконалення його професійної діяльності, котрі не лише супроводжуються оновленими цілями навчання шкільних предметів, а й потребують від педагога вміння досконало володіти і застосовувати на практиці сучасні технології навчання й виховання [7].

Аналіз останніх наукових досліджень. Проблема формування цілей, змісту і технологій початкового навчання на засадах компетентного підходу нині перебуває у центрі уваги вітчизняних науковців і практиків. Теорію освітніх компетенцій і компетентностей обґрунтовано в роботах вітчизняних учених – Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, С.Е. Трубаچهвої та ін. Методичні аспекти проблеми розкриваються у публікаціях науковців – Т.М. Байбари, М.С. Вашуленка, О.В. Вашуленко, Н.А. Глузман, І.П. Гудзик, К.І. Пономарьової. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей у європейських освітніх системах здійснили О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.І. Локшина.

Питанням оновлення змісту навчання математики в початковій школі присвячені публікації вітчизняних науковців й методистів – М.В. Богдановича, О.Г. Гайшуга, Л.В. Коваль, М.В. Козак, Я.А. Короля, О.П. Корчевської, Л.П. Кочиної, М.М. Левшина, Н.П. Листопад, С.П. Логачевської, О.Я. Митника, С.О. Скворцової та ін. Пріоритетною метою цих авторів стало дослідження формування математичної компетентності вчителя молодшої школи та її складових. Проте потребує уваги

науковців, на наш погляд, питання розвитку математичної компетентності вчителя молодших класів як складової його фахової компетентності.

Мета даної статті полягає у виокремленні та обґрунтуванні зв'язків між математичною компетентністю студентів педагогічних коледжів та їх готовністю і здатністю формувати математичну компетентність учнів у молодшій школі.

Вклад основного матеріалу. І.М. Зіненко [3] розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності.

Л.Д. Кудрявцев [4] стверджує, що математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність здійснювати математичну діяльність.

Н.А. Глузман [2] зазначає, що методико-математична компетентність вчителя математики – це системне особистісне утворення, що відображає інтеграцію теоретичних, практико-зорієнтованих, дослідницьких знань та умінь з математики й методики її навчання, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку.

Ми розуміємо під математичною компетентністю вчителя математики сукупність його фахових та особистісних якостей, що дозволяють ефективно вирішувати стандартні та проблемні завдання, які виникають в процесі його математичної діяльності.

На наш погляд, математична компетентність вчителя молодшої школи полягає в поєднанні теоретичної та практичної готовності вчителя до здійснення ефективної математичної діяльності на уроках математики в школі.

С.А. Раков [8] визначає математичну компетентність як уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Дослідник вважає, що математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь, до яких належать уміння: математичного мислення, аргументування, математичного моделювання; уміння постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних; оперування математичними конструкція-

ми; математичних спілкувань; використання математичних інструментів. Тобто зміст математичної компетентності учня складають:

- *процедурна компетентність* – уміння розв'язувати типові математичні задачі;
- *логічна компетентність* – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- *технологічна компетентність* – володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями підтримки математичної діяльності;
- *дослідницька компетентність* – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач за допомогою ІКТ та математичних методів;
- *методологічна компетентність* – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів та засобів ІКТ для розв'язання індивідуально і суспільно значущих задач [8].

За визначенням PISA, математична компетентність учнів визначається як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язання різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні уміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння [6].

Отже, математична компетентність учня складається з сукупності окремих компетентностей до яких належать уміння математичного мислення, аргументування, математичного моделювання, постановки та розв'язування математичних задач, презентації даних, оперування математичними конструкціями, уміння математичних спілкувань.

Математична компетентність учня молодшої школи визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня (учениці) молодшої школи застосовувати набутий досвід математичної діяльності під час розв'язування задач шкільної математики в молодшій школі.

Ознаками сформованості математичної компетентності молодших школярів вважаємо:

- вміння вести підрахунки (лічба, обчислення), для обчислень використовувати відомі формули та правила;
- вміння читати та інтерпретувати інформацію, подану у різній формі (таблиці, графіки, діаграми);
- вміння доказово міркувати і пояснювати свої дії, доводити істинність чи хибність тверджень;
- вміння знаходити довжину, площу, об'єм, масу реальних об'єктів під час розв'язування практичних задач;
- вміння користуватися креслярськими інструментами.

На нашу думку, сформувані математично компетентного учня молодшої школи під силу лише професійно-компетентному вчителю, який володіє сукупністю професійно-методичних знань та умінь і професійно значущих якостей, необхідних для якісного виконання ним конкретних видів навчально-методичної діяльності. Ефективність педагогічної діяльності вчителя у навчанні учнів математики безумовно пов'язана з рівнем сформованості його математичної компетентності та професійної методичної компетентності.

Математичну компетентність вчителя молодшої школи ми розглядаємо як складову його фахової компетентності. Фахова компетентність вчителя – це здатність вчителя ефективно здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягати необхідних результатів в навчанні і вихованості учнів. При цьому „компетентність вчителя” передбачає наявність фахових знань та умінь, з одного боку, і фахових позицій, переконань – з іншого. Психологічною складовою фахової компетентності є усвідомлення вчителем необхідності підвищення своєї загальнолодської і фахової культури й ретельної організації спілкування як основи професійної діяльності. Динаміка розвитку фахової компетентності вчителя визначається зміною репродуктивного виконання дій і операцій творчими та гармонійними компонентами професійної діяльності.

Основними критеріями сформованості фахової компетентності є: продуктивність виконання фахових завдань; наявність у професійній свідомості усталених знань, які окреслюють параметри фахової діяльності; здатність до кваліфікованого виконання усіх видів фахової діяльності; уміння створювати оптимальне інформаційне, забезпечення вирішення фахових проблем; володіння формами та методами навчання; високий рівень мотивації саморозвитку фахівця.

Рівень фахової компетентності вчителя математики в молодшій школі пов'язаний з усіма сферами його особистості й залежить від педагогічного потенціалу та бажання подальшого самовдосконалення, які є виразниками його професійного становлення. Лише за наявності базових педагогічних знань, умінь у поєднанні з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти і бажанням домагатися поставлених мети, він може вийти на підвищення власного рівня методичної діяльності.

Оволодіння фаховою компетентністю вчителя молодшої школи – одне з основних і найважливіших завдань формування, становлення та розвитку майбутнього вчителя молодшої школи. Будь-яка професійна діяльність, більшою або меншою мірою, сприяє формуванню професійної компетентності вчителя завдяки накопиченню педагогічного досвіду. Рівень професійної діяльності вчителя – характеристика його діяльності за ознаками ефективності завдань та обов'язків, які здатен виконати вчитель.

Підготовкою професійно компетентних вчителів молодших класів займаються педагогічні коледжі та університети. Зупинимось детальніше на педагогічних коледжах, оскільки вони, зазвичай, є первинною ланкою підготовки майбутніх фахівців. Математична компетентність майбутніх вчителів молодших класів значною мірою залежить від професійної компетентності викладачів математики.

Робота викладача математики, який навчає математиці студентів педагогічного коледжу має суттєві відмінності від роботи вчителя математики, що навчає учнів 10-11 класів в загальноосвітній школі. Зокрема, ці відмінності полягають в тому, що студенти коледжу є професійно зорієнтованими, вони чітко знають, якими знаннями, уміннями і навичками вони мають володіти для успішної професійної діяльності. Тому викладач математики педагогічного коледжу в своїй роботі має акцентувати увагу саме на формуванні цих профе-

сійно значущих знань, умінь і навичок. Це, в першу чергу, стосується обчислювальних навичок, фундамент яких закладається саме вчителем математики початкової школи. Переконані, що робота викладача математики педагогічного коледжу має бути зорієнтована на формування у майбутніх учителів молодшої школи різних прийомів раціональних обчислень, на формування навичок швидких усних обчислень. Для того, щоб створити якісні умови для формування обчислювальних навичок учнів молодшої школи майбутній вчитель математики сам має володіти на високому рівні прийомами раціональних усних обчислень.

Іншим важливим аспектом роботи викладача математики педагогічного коледжу, вважаємо, формування в майбутніх учителів математики молодшої школи математичних компетентностей у розв'язуванні текстових задач, оскільки саме цей процес дає справжнє уявлення про рівень математичного розвитку, глибину засвоєння навчального матеріалу. Сформувавши в майбутніх учителів позитивне особистісне ставлення, інтерес до процесу розв'язування текстової задачі у молодшій школі, викладач математики коледжу забезпечує не лише умови розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя, а й умови формування його методичної компетентності.

Варто зазначити, що розвиток математичного мислення є одним з найважливіших компонентів процесу пізнавальної діяльності учнів, без цілеспрямованого розвитку якого неможливо досягти ефективних результатів в оволодінні школярами системою математичних знань, умінь і навичок. Розвитку математичного мислення майбутніх учителів молодшої школи сприяє розгляд різних способів розв'язування однієї задачі, прагнення до пошуку найліпших шляхів вирішення будь-якої проблеми, розв'язання нестандартних задач, зокрема математичних софізмів. Викладачу математики педагогічного коледжу, у своїй діяльності потрібно враховувати всі ці фактори і намагатися забезпечити найсприятливіші умови для формування та

розвитку математичного мислення майбутніх вчителів, як однієї з базових складових їхньої математичної компетентності.

Важливу роль відіграє формування викладачем математики у педагогічному коледжі навичок роботи з геометричним матеріалом. На основі якісного засвоєння основ геометрії відбувається формування просторової уяви та просторового мислення. Останні, в свою чергу, є важливою складовою інтелектуального розвитку і сприяють успішному вивченню не лише геометрії, а й інших навчальних дисциплін. Отже, робота викладача математики педагогічного коледжу має бути спрямована на вивчення геометричних фігур і тіл, їх моделей, опиратися на приклади з навколишнього середовища, при цьому максимально враховуючи рівень геометричної компетентності студентів.

Висновки. Важлива особливість методичної діяльності вчителя молодшої школи в сучасних умовах полягає в оновленні цілей і завдань цієї діяльності. Сучасні пріоритети в постановці завдань для методичної діяльності вчителя, який навчає учнів математики: фундаменталізація математичної освіти в школі; увага до процесів розвитку мислення учнів; забезпечення умов для набуття здатності учнів застосовувати математичні знання та вміння в навчальних і життєвих ситуаціях. На розв'язання проблеми підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя молодшої школи до навчання учнів математики впливає багато різних факторів: рівень математичної грамотності абітурієнтів педагогічних навчальних закладів, якість відбору студентів у педагогічні коледжі, умови формування та розвитку математичної та методичної компетентності майбутнього вчителя, відповідність фахової підготовки сучасним освітнім проблемам і тенденціям. Ефективність реалізації будь-яких інновацій в шкільній освіті цілком залежить від професійних готовностей і здатностей майбутнього вчителя молодшої школи, від його особистісних інтересів, мотивації набуття фахових компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій освіті: теоретичні засади / Т.М. Байбара // Початкова школа. – 2010. – №8.
Baybara T.M. Kompetentnisniy pidkhid v pochatkoviy osviti: teoretychni zasady [Competence approach in primary education: theoretical concepts] / T.M. Baybara // Pochatkova shkola. – 2010. – №8.
2. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА – XXI, 2010. – 407 с.
Hluzman N.A. Metodyko-matematychna kompetentnist' maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Technique and mathematical competence of primary school teachers]: [monohrafiya] / N.A. Hluzman. – K.: VYSHCHA SHKOLA – XXI, 2010. – 407 s.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І.М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009. – № 2. – С. 165 – 174.
Zinenko I.M. Vyznachennya struktury matematychnoyi kompetentnosti uchniv starshoho shkil'noho viku [Determining the structure of mathematical competence of senior school age] / I.M. Zinenko // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, 2009. – № 2. – S. 165 – 174.
4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Физматлит, 2008. – 434 с.
Kudryavtsev L.D. Dumky pro suchasniy matematytsi i metodytsi yiyi vykladannya [Thoughts of modern mathematics and methodology ee prepodavanyya] / L.D. Kudryavtsev. – M.: Fizmatlit, 2008. – 434 s.
5. Оноприєнко О.В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О.В. Оноприєнко // Початкова школа. – 2010. – № 11.
Onopriyenko O.V. Predmetna matematychna kompetentnist' yak dydaktychna katehoriya [Subject mathematical competence as a didactic category] / O.V. Onopriyenko // Pochatkova shkola. – 2010. – № 11.
6. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В.Ю., Ковалева Г.С., Кошеленко Н.Г., Красновский Э.А. и др.]. – М.: Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.
Osnovni rezul'taty mizhnarodnoho doslidzhennya osvityukh uchashchysya PISA – 2006 / [Baranova V.Yu., Koval'ova H.S., Koshelenko N.H., Krasnovskiy E.A. ta in.]. – M.: Tsentrs otsinky yakosti osvity Ismoyila RAO, 2007. – 99 s.

7. Крилова Т.В. Психолого-педагогічні аспекти розвитку методичної компетентності вчителя математики / Т.В. Крилова // Математика в рідній школі. – 2014. – № 4. – С.2–5.

Krylova T.V. Psykholoho-pedahohichni aspekty rozvitku metodychnoi kompetentnosti vchytelya matematyky [Psychological and pedagogical aspects of methodological competence of teachers of mathematics] / T.V. Krylova // Matematyka v ridniy shkoli. – 2014. – № 4. – S.2–5.

8. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С.А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.

Rakov S.A. Matematychna osvita: kompetentnisniy pidkhid z vykorystanykh IKT [mathematical education: competence approach using ICT]: monohrafiya / S.A. Rakiv. – Kh.: Fakt, 2005 – 360 s.

Shustova N.Yu. Mathematical competence elementary school teacher as a precondition for its professional competence

Abstract. The problem of the formation and development of mathematical competence of future primary school teachers. Investigated the relationship between mathematical competence of students of pedagogical colleges and their willingness and ability to generate mathematical competence of students in primary schools.

Keywords: *mathematical competence, professional competence of teachers, primary school teacher, the capacity for effective professional activities teachers college*

Шустова Н.Ю. Математическая компетентность учителя начальной школы как предпосылка его профессиональной компетентности

Аннотация. Рассматривается проблема формирования и развития математической компетентности будущих учителей начальных классов. Исследованы взаимосвязи между математической компетентности студентов педагогических колледжей и их готовностью и способностью формировать математическую компетентность учащихся в младшей школе.

Ключевые слова: *математическая компетентность, профессиональная компетентность учителя, учитель начальной школы, способность к эффективной профессиональной деятельности, педагогический колледж*

Хамула О.Г., Яців М.Р.

Використання мультимедійних видань для потреб інклюзивної освіти

Хамула Орест Григорович, кандидат технічних наук, доцент
Яців Маркіян Романович, аспірант, асистент
Українська академія друкарства, м. Львів, Україна

Анотація. У статті розглянуто проблеми інклюзивної освіти в Україні та шляхи її вирішення. Запропоновано, як один з варіантів діагностики дітей з вадами зору та створення в подальшому певних статистичних даних щодо змін в якості зору використовувати мультимедійні видання. Вперше створено український програмний засіб для інклюзивної освіти, що може бути використаний ще й на платформі сучасних планшетних комп'ютерів. У статті зазначено, що мультимедійні видання використовують сучасні підходи до технічної та візуальної складових, нові методики комунікації, вдосконалюють наявні підходи, що можуть бути використаними для розвитку фізичних і психологічних якостей дитини.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з вадами зору, мультимедійні видання

Як відомо, 95% інформації про навколишній світ людина отримує через зір, що є визначальним у формуванні уявлень людини про предмети та явища, їх ознаки, просторове взаємовідношення. Таким чином, роль зору у психофізичному розвитку людини неможливо переоцінити.

Щороку в Україні та інших державах народжуються діти з вадами зору, а також чимало людей частково або повністю втрачають зір протягом життя внаслідок травм на виробництві чи нещасних випадків. Порушення у діяльності зорового аналізатора викликають труднощі у пізнавальній діяльності, обмежують її можливості. Таким чином, дитина з вадами зору отримує менше інформації про довкілля (як в кількісному, так і в якісному відношенні), ніж діти з нормальним зором. Зрозуміло, що діти з порушеннями зору потребують особливих умов для повноцінного всебічного розвитку. Спеціальні дошкільні заклади та групи для дітей з порушеннями зору мають на меті не тільки виховання і лікування, а також можливе відновлення і розвиток порушених функцій зору у дітей та підготовку їх до навчання в школі.

Використання сучасних комп'ютерів та інформаційних технологій у корекційно-освітньому процесі призвело до появи нових методів діагностики та лікування і організаційних форм навчання та їх швидкого впровадження в навчальний процес.

Сьогодні інформаційні комп'ютерні технології можна вважати тим новим способом передачі знань, який відповідає якісно новому змісту навчання і розвитку дитини, підвищує ефективність організації освітнього процесу.

Вивчення комп'ютерних технологій інвалідами по зору відкриває незрячим широкий і практично безперешкодний доступ до інформаційних технологій. Все більша зацікавленість інвалідів по зору комп'ютерною технікою стимулюється розширенням її доступності. Таким чином, вивчення комп'ютерних технологій у процесі первинної допрофесійної реабілітації інвалідів по зору є об'єктивною необхідністю [1].

Аналіз досліджень та публікацій, присвячених проблемам створення та застосування електронних засобів навчання, побудованих на комп'ютерних технологіях, ґрунтовно досліджували Г. Бійчук, Ю. Безверх, В. Биков, В. Волинський, О. Гриценчук, Р. Гуревич, А. Гуржія, О. Дубініна, Г. Єльнікова, М. Жалдак, Ю. Жук, Л. Карташова, В. Коваль, Д. Костюкевич, О. Красовський, В. Лапінський, О. Ляшенко, В. Мадзігон, О. Овчарук, П. Полянський, В. Скульська, О. Спі-

ріна, О. Чорноус, М. Шишкіна, Т. Якушина та ін. Проблеми корекційної педагогіки та інклюзивної освіти вивчали Л. Бондар, Н. Бастун, Л. Вавіна, Т. Вісковата, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, Л. Кашуба, А. Кендюхова, Л. Коваль, А. Колупаєва, В. Лобода, В. Павлюх, Т. Сак, Н. Софій, Р. Тараненко, О. Таранченко, М. Ше-мет та ін. Впровадження комп'ютерних технологій в освіту відображені також і в низці нормативних документів, зокрема: Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», Наказі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження плану заходів з виконання Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій «Сто відсотків» на період до 2015 року» тощо. Варто зазначити, що проблеми застосування мультимедійних видань у процесі навчання дітей з вадами зору ще ґрунтовно не досліджувалися.

Ігрові компоненти, включені в мультимедіа програми, підвищують інтерес дітей до навчання, активізують їх пізнавальну діяльність, покращують процес засвоєння матеріалу і сприяють розвитку образного мислення.

Застосування комп'ютерної техніки робить заняття цікавим і по-справжньому сучасним, викликає у дітей позитивні емоції. Комп'ютерні ігри стають засобом для навчання, важливим аспектам комунікації, необхідної для спільної діяльності дитини з педагогом і однолітками.

У наш час зростає роль комп'ютерної гри як інструмента діагностики та реабілітації дітей з порушеннями у психофізичному розвитку. Спеціалізовані комп'ютерні програми, призначені для корекційного навчання таких дітей, насамперед враховують закономірності та особливості їх розвитку, а також спираються на сучасні методики подолання вторинних відхилень у розвитку та їх запобігання [2].

Сьогодні розроблені і широко застосовуються декілька програм мовного доступу до екрану: Virgo, Jaws. Ці програми є універсальними і дають можливість незрячому користувачеві працювати в Windows з будь-якими додатками. Вони перехоплюють повідомлення ядра системи Windows, зчитують інформацію, яка не обхідна для текстового озвучення повідомлень користувачу комп'ютера. Тобто макрозасоби програм мовного доступу до екрану дають можливість адаптувати незрячого користувача для роботи з стандартними і

нестандартними додатками Windows. Зазначимо, що програми мовного доступу до екрану не мають власного інтерфейсу, а застосовують стандартний мовний інтерфейс Windows, що дозволяє використовувати різні системи синтезу голосу для різних мов [3].

Паралельно з розробкою нових версій програми Windows розробляються нові відповідні версії програм мовного доступу до екрану. Завантаження на комп'ютер тільки вузькоспеціалізованих програм, які розмовляють, різко звужують можливості самостійної роботи і виконання професійних функцій незрячого користувача. Для людей з порушеннями зору єдиним шансом інтеграції в сучасне інформаційне суспільство є пошук новітніх технологій, які базуються на комп'ютерних засобах. Це не може бути досягнуто окремими програмістами, які пишуть програми для ізольованого розв'язку певних завдань. Тому і необхідна розробка більш інтелектуальних програм екранного доступу, які допоможуть незрячим реалізувати фантастичні можливості, які забезпечуються новими інформаційними технологіями, розробленими для незрячих користувачів [4].

Для широкої громадськості ідеї інклюзивної освіти та її впровадження в Україні сьогодні є ще маловідомими. Однак процес інклюзії в освіті – залучення дітей із особливими потребами та обмеженими можливостями за станом здоров'я до умов загальноосвітніх навчальних закладів – існував в українському суспільстві завжди. Останнім часом термін «інклюзія» замінює поняття інтеграції, він має дещо розширений контекст: *інтеграція відображає* спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а *інклюзія передбачає* пристосування шкіл і їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як здорових дітей, так і тих, які мають особливі потреби.

У процесі проведеного опитування (серед учнів, студентів та викладачів) щодо суті поняття інклюзивної освіти на запитання «Чи знаєте, що таке інклюзивна освіта та її основні засади?» отримано такі результати (рис. 1).

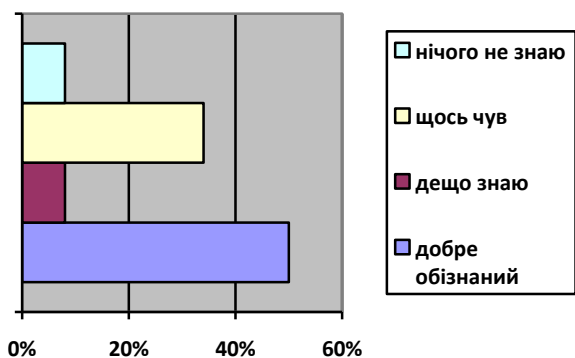


Рис. 1. Результати відповідей на запитання «Чи знаєте, що таке інклюзивна освіта та її основні засади?»

Наступним запитанням у процесі опитування було: «Як ви ставитесь до ідеї інклюзивної освіти, коли діти з особливими потребами навчаються спільно з іншими дітьми у загальноосвітніх школах?» (рис. 2.)

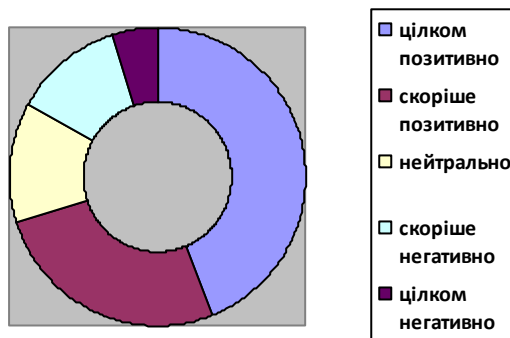


Рис. 2. Результати відповідей на запитання «Як ви ставитесь до ідеї інклюзивної освіти, коли діти з особливими потребами навчаються спільно з іншими дітьми у загальноосвітніх школах?»

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі.

Аналіз зібраних даних в результаті спілкування з широким колом людей, причетних до інклюзивної освіти, показав, що найбільш вагомими індикаторами факторів впливу на розвиток інклюзивної освіти в Україні є методичне забезпечення процесу інклюзії: розробка методичних матеріалів та спеціальних курсів для вчителів, що працюють із дітьми з особливими потребами. Не менш важливим виявляється пристосування архітектурного середовища для потреб дітей із обмеженими можливостями та матеріально-технічне забезпечення інклюзії в школах. У той же час найменший рейтинг отримала думка щодо «скорочення кількості спеціальних навчальних закладів».

Аналіз перешкод щодо впровадження інклюзивної моделі навчання свідчить, що усі вони входять до основних категорій, підтверджених результатами міжнародних досліджень. Ці категорії включають в себе: законодавство; фінансування; зміст освіти; кадрові питання; питання доступності та пристосування загальноосвітніх закладів та міжвідомчу співпрацю.

Більш інтенсивно і чітко процес інклюзії проявив себе наприкінці 90-х років. Саме в цей період спостерігається збільшення кількості дітей із особливими потребами в загальноосвітніх школах. Посилення цих тенденцій відбулося під впливом економічних факторів і змін, що позначилися в українському суспільстві: спрямування у напрямку демократизації та розповсюдження ідей і принципів рівності на всі сфери суспільного життя. Важливим стимулом для розвитку інклюзивної освіти також стало безпосереднє поширення інформації, ідей, досвіду та практики інклюзії, що спостерігалось в західних та пострадянських країнах як серед професійної спільноти, так і серед громадськості. Певний вплив має і загальне погіршення стану здоров'я українських дітей [5].

На сьогодні пошук нових медико-психолого-педагогічних підходів до вирішення проблеми соціалізації осіб з порушеннями зору є завданням державного значення та центром докладання консолідованих зу-

силь системи освіти, охорони здоров'я та соціальних служб.

Сьогодні інвалідність унаслідок патології органу зору складає 12,4 % на 10 тис. населення, при цьому головними причинами інвалідності по зору «з дитинства» є наслідки травм (18,1 %) і захворювання (81,9 %). Система роботи з дітьми-інвалідами, що потребують корекції зору, має забезпечити комплексність й безперервність психолого-педагогічної, соціальної, фізичної та медичної допомоги для створення оптимальних умов їхнього розвитку [6].

Необхідно зазначити, що Українська академія друкарства не стоїть осторонь цієї проблеми, а бере активну участь у вирішенні зазначених завдань. Так, в результаті проведених аналізів та досліджень можемо сказати, що розвиток комп'ютерних та інформаційних технологій дає можливість оптимізації процесів задля забезпечення комфорту осіб з вадами зору та збільшення обсягу надання послуг за однакові часові рамки, а використання принципів сучасних інформаційних технологій дасть можливість цим людям не тільки відчувати себе учасниками сучасного суспільства, а й надасть фінансові вигоди та суспільну значимість. Серед вагомих переваг сучасного підходу можна виділити:

- масову доступність продукту для самодіагностики і попереднього прийняття рішень без залучення професійного персоналу, діагностику на відстані завдяки Інтернет-технологіям;
- можливості створення глобальної централізованої системи зі збору статистики, побажань та адаптації продуктів до сучасних реалій;
- здешевлення діагностики, зменшення ролі супровідного персоналу, що вивільнить час для надання послуг більшій кількості потребуючих осіб і зекономить часовий ресурс;
- цифровий контроль виконань комп'ютерних лікувальних вправ та слідкування за результатами лікувальних методик відновлення зору;
- персоналізацію видання відповідно до потреб конкретної особи.

Українська академія друкарства була залучена до спільної роботи над міжнародним проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який виконувався під керівництвом та при фінансовій підтримці Канадської Агенції з міжнародного розвитку. Мета проекту – змінити ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими освітніми потребами шляхом представлення різних основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме: формування політики у сфері освіти та соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні. Отримані результати проекту розвиватимуть потенціал громадських організацій з метою розбудови спроможностей щодо реалізації змін, участі у процесах формування політики, представлених їй захисті інтересів дітей з обмеженими можливостями та їхніх сімей і формуванні стабільної життєздатності цих організацій.

Особливостями розроблених інтерактивних продуктів є орієнтованість на ергономіку, простоту сприймання дитиною, розвиток фізичних та психологічних якостей дитини, цифровий контроль, персоналізацію,

збір статистичних даних та використання їх з метою діагностики психофізичного розвитку дитини. Зокрема інтерактивні ігри розвивають швидкість реакції, дрібну моторику, соціальні навички, навчають вільно володіти сучасними засобами вводу інформації, мають професійне візуальне оформлення, що виконує функції художньо-естетичного виховання.

Серед переваг вказаних продуктів є можливість їх використання у дистанційному навчанні та з метою діагностики. За допомогою програмного забезпечення дитина буде здатна проводити самостійні ігрові сесії у комфортних умовах. Навчання з використанням даних дидактичних та навчально-методичних посібників здійснюється дітьми самостійно, без потреби нагляду за відповідністю застосування правил.

Також ці ігри розвивають увагу та здатність до концентрації гравця. Ігровий процес потребує сконцентрованості та постійного зорового контролю над інтерактивними ігровими елементами, а вимоги до здібностей гравця зростають із часом.

Особливу актуальність пропонований продукт набуває в умовах недостатньої на сучасному етапі педагогізації, посиленої комп'ютеризацією сфери освіти і сфери дитячого дозвілля.

Програмні продукти рекомендовано впроваджувати, застосовуючи в умовах реальних ситуацій та навчання дітей, доцільно продовжувати наукові дослідження з ергономіки та адаптації програмних продуктів відповідно до введених у процесі передпроектного дослідження критеріїв.

Вперше створено українське програмне забезпечення для інклюзивної освіти, що може бути використаним на платформі сучасних планшетних комп'ютерів.

Результати апробації таких навчально-методичних та дидактичних засобів показали їх ефективність, а отримані рекомендації дозволяють використовувати їх в освітніх закладах для навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, в тому числі з особливими освітніми потребами.

У комп'ютерних іграх використано сучасні підходи до технічної та візуальної складових, використано нові методики комунікації, покращено сучасні підходи, що можуть бути використаними для розвитку фізичних і психологічних якостей дитини.

Ми сподіваємося, що залучення інтелектуального багажу, який формує розвиток сучасної світової інформаційної технології, вплине на вагоме пришвидшення та удосконалення практичних процесів у галузі інклюзивної освіти, дасть поштовх у розвитку сучасної освіти для людей з особливими потребами в Україні.

На наше переконання, можна з упевненістю сказати: використання комп'ютерних технологій для інклюзивної освіти людей з порушеннями зору має великі перспективи за умови технічного і програмного забезпечення процесу навчання. А використовуючи комп'ютер, можна значно урізноманітнити та індивідуалізувати процес розвитку і навчання дітей, сприяти підвищенню результативності корекційно-освітнього процесу.

Важливо зазначити, що діти з вадами у здоров'ї демонструють більш високий рівень соціальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками в інклюзивному середовищі у порівнянні з дітьми, які перебувають у спеці-

альних школах. В цьому середовищі покращується соціальна складова і навички спілкування дітей з інвалідністю. Це значною мірою пов'язано з тим, що у дітей з вадами здоров'я з'являється більше можливостей для соціальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками, які є своєрідними носіями еталону здоров'я.

Наступним вагомим чинником в розвитку інклюзивної освіти є те, що діти з вадами здоров'я мають більш насичені навчальні програми. Як результат в дітей спо-

стерігається поліпшення певних навичок і академічних досягнень. Своєю чергою здорові діти звикають до потреб хворих, стають більш «людяними».

Звичайно, працювати самотужки для вирішення зазначених питань є занадто важко, тому перспективною і цікавою, на нашу думку, вважаємо кооперацію з іншими установами держав європейської спільноти, що надасть можливість вирішення багатьох питань інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Федорець П.С. Вивчення комп'ютерних технологій в реабілітаційному центрі УТОС як складова соціально-трудова реабілітація інвалідів по зору / П.С. Федорець, С.О. Картавцев, Н.В. Медведєва, В.Б. Распопов / [Е-ресурс]. (дата звернення: 01.11.2009).
Fedorets' P.S. Vivchennya komp'yuternikh tekhnologiy v reabilitatsiyomu tsentri UTOS yak skladova sotsial'no-trudovoi reabilitatsii invalidiv po zoru [Study of computer technologies in the rehabilitation center for the visually impaired people] / P.S. Fedorets', S.O. Kartavtsev, N.V. Medvedeva, V.B. Raspopov / Available at: <http://www.rlocman.ru/shem/schematics.html?di=55059> (01.11.2009).
2. Антипова Л.С. Реализация коррекционно-образовательного процесса в ДОУ для детей с нарушением зрения с использованием информационных компьютерных технологий / Л.С. Антипова / [Е-ресурс]. (дата звернення: 14.03.2013).
Antipova L.S. Realizatsiya korrektsionno-obrazovatel'nogo protsessu v DOU dlya detey s narusheniem zreniya s ispol'zovaniem informatsionnykh komp'yuternykh tekhnologiy [Implementation of remedial educational process in the PEE for the visually impaired with the use of informational computer technologies] / L.S. Antipova / Available at: <http://festival.1september.ru/articles/566708/> (14.03.2013).
3. Зюляева Є.Д. Стан сучасного програмного забезпечення для роботи на комп'ютері людей з особливими потребами / Є.Д. Зюляєва / [Е-ресурс]. (дата звернення: 25.03.2014).
Zyulyaeva E.D. Stan suchasnogo programnogo zabezpechennya dlya roboti na komp'yuteri lyudey z osoblivimi potrebami [State of the modern software designed to work on computer for people with special needs] / E.D. Zyulyaeva. / Available at:

- http://www.rusnauka.com/17_AVSN_2012/Pedagogica/4_113062.doc.htm (25.03.2014)*
4. Сінгілевич Т.В., Сучасні інформаційні технології навчання та виховання дітей з порушенням зору / Т.В. Сінгілевич, Л.П. Карасюк, М.А. Ратовська, Л.А. Завальнюк. [Текст] – К.: НПУ, 2008. – 308 с.
Singilevich T.V., Suchasni informatsiyini tekhnologii navchannya ta vikhovannya ditey z porushenniam zoru [Modern Information Technologies for training and education of children with visual impairments] / T.V. Singilevich, L.P. Karasyuk, M.A. Ratovs'ka, L.A. Zaval'nyuk. [Tekst] – K.: NPU, 2008. – 308 s.
5. Альохіна С.В. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження // Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи / С.В. Альохіна [Текст] – Вільнус. 2012. – 36 с.
Al'okhina S.V. Rezyume analitichnogo zvituzha rezul'tatami kompleksnogo doslidzhennya [Summary of the analytical report on the results of complex research // Inklyuzivna osvita v Ukraini: zdobutki, problemi ta perspektivi] / S.V. Al'okhina [Tekst] – Vil'nius. 2012. – 36 s.
6. Бистрова Ю.О. Медична реабілітація та профілактика порушень зору в дітей / Ю.О. Бистрова, А.М. Петруня, С.А. Лупирь. [Е-ресурс]. (дата звернення: 17.03.2013).
Bistrova Yu.O. Medichna reabilitatsiya ta profilaktika porushen' zoru v ditey [Medical rehabilitation and prevention of vision disorders in children] / Yu.O. Bistrova, A.M. Petrunya, S.A. Lupir'. Available at: http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2012/Medecine/5_112718.doc.htm (17.03.2013)

Khamula O.G., Jaciv M.R. Using multimedia edition for the purpose of inclusive education

Abstract. The paper deals with problems of inclusive education in Ukraine and ways of its solution. It is offered to use multimedia editions as an optional tool for diagnosis of children with visual impairments and further creation of certain statistical data about changes in their sight quality. For the first time a Ukrainian software tool for inclusive education, can also be used on the platform of modern tablet computers. The article states that multimedia editions use modern approaches to technical and visual components, new methods of communication, improve existing approaches that can be used for the development of physical and psychological qualities of a child.

Keywords: inclusive education, children with visual impairments, multimedia editions

Хамула О.Г., Яцив М.Р. Использование мультимедийных изданий для нужд инклюзивного образования

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования в Украине и пути ее решения. Предлагается, как один из вариантов диагностики слабовидящих детей и создание в дальнейшем определенных статистических данных об изменениях в качестве зрения использовать мультимедийные издания. Впервые созданное украинское программное средство для инклюзивного образования может быть использовано еще и на платформе современных планшетных компьютеров. В статье указано, что мультимедийные издания используют современные подходы к технической и визуальной составляющих, новые методики коммуникации, улучшают существующие подходы, которые могут быть использованы для развития физических и психологических качеств ребенка.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с недостатками зрения, мультимедийные издания

PSYCHOLOGY

Budiyanskiy N.F.

Psychological health of personality: the age-related aspect

*Budiyanskiy Nikolay Fedorovich, professor of the department applied and social psychology
Odessa I.I. Mechnikov national university, Odessa, Ukraine*

Abstract: The article presents the results of empirical research aimed at the study of individual manifestations of the personal psychological health. The age differences in psychological health depending on its type, which are associated with the personal biological development, have been investigated. It has been found out that the priorities in the psychological health manifestation connected with harmonization and comfort in various spheres of human activity, vary throughout the life and are determined by age.

Keywords: *individual psychological health, types of psychological health, psychological health manifestation*

Currently, health is one of the major social and personal values, but numerous studies show decrease in the quality of physical, mental, psychological, and social health of the society as a whole and of its individuals [2 etc.]. The most important problem in the modern science is the one of psychological health as an integral personal phenomenon.

Psychological health is a quite new concept for the modern national psychology, but the relevance and timeliness of access to it in the theoretical and practical aspects are confirmed by the areas related to this definition, namely, the search and definition of objective criteria and conditions of personal psychological safety, deep and full study of various conditions and dynamics of psychological security and so on.

The literature analysis allowed us to determine psychological health as a dynamic state of personal inner well-being (consistency), which represents its essence and can update individual and age-psychological abilities at any stage of development. On the other hand, psychological disease is seen as a special quality that expresses the individual dysfunctional relationship with the world, embodied in non-pathological disorders of personal development and socialization [1, 2, 6].

In our study, we consider psychological health as an integral phenomenon that contains mental, subjective and individual levels combined to determine the possibility of the individual full psychological functioning.

In accordance with this idea, we selected a set of characteristics, presenting these levels: mental (self-actualization and psychological well-being), subjective (vitality), individual (adaptability and subjective well-being). As a result of the statistical tests, a two-factor model of individual psychological health was obtained. This model shows that mental health should not be considered as a homogeneous formation, but as the one which has a complex level structure. Self-actualization, vitality, adaptability, personal psychological and emotional well-being act as an integral consequence of the psychologically healthy person double factor model [4].

The conducted quantitative and qualitative analysis allowed to identify empirically such personality types (for the severity of properties included in the structure of mental health) as psychologically healthy, psychologically unhealthy, self-actualizing, resilient, adaptive [3].

As diagnostic tools which let us indicate the intensity of each of the properties that represent the levels of psychological health, we used: for self-actualization diagnosis – The

test to evaluate the self-actualization level (adapted by N.F. Kalina, A.V. Lazukin [7]); to measure the viability – The questionnaire of personal viability (created by D.A. Leontiev and I.E. Rasskazova [5]); to evaluate adaptability – The survey "Emotional activity adaptiveness evaluation," offered in the collection of tests by N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G.M. Maynulov [9]. Comprehensive evaluation of all three parameters was the basis of types selection.

The type of "psychologically healthy" individuals contains harmonious combination of all three identified options: self-actualization, vitality and adaptability, which are expressed in a large extent. These individuals are characterized by complete self-realization, life comprehension, the ability to set goals, the adequacy of their inner selves. They have spiritual powers of self-development, self-actualization and creative fulfilment, based on a good capacity to adapt and maintain stability in different situations. They combine willingness to take life in all its contradictions, complexities and uncertainties, showing courage in the life struggle and fidelity to himself with the ability to move forward in the process of internal "spiritual construction", to make a choice in favour of development.

The type of "psychologically unhealthy" individuals suggests weak development of the basic constructs for psychological health such as self-actualization, vitality and adaptability. Therefore, these individuals are biased in dysfunctional states, the complexity of interaction with the world, the inner strength and the presence of personal conflicts. This type has difficulty implementing its capacity, coping with stress, which results in a loss of vital goals, the substitution of their vocation, in the absence of a dominant conscious choice in favour of self-fulfilment. These people are conservative, depending on the group and authorities, they are over-pressured by the environment and it is difficult for them to adapt to it.

The type of "self-actualizing personalities" in the context of psychological health is expressed as a combination of the qualities of self-actualization at low resilience and adaptability levels. These individuals assert their distinctive way of life, adhere to the values of self-actualization, and express I devotion, but in a life struggle they are not hardy and intrepid, lose their ability to cope with stress, included in the maelstrom of events and receive destiny calls. These people have difficulty in adjusting; do not find a common language with their environment, which prevents establishing social relationships, resolve conflicts, take appropriate social roles.

The type of "viable identity" in the context of psychological health represents individuals with developed resilience but low self-actualization and adaptability levels. These individuals have high stress tolerance level and stability in the process of active interaction with the environment, endurance, strength, courage, audacity. They take life as a challenge, as a struggle, but show no tendency to self-development and creative self-incarnation, they do not tend to the hard spiritual work, finding oneself, and disclosure of their potential. Their life choices are not always compatible with deep meanings and are not built on the basis of entry into their main interests. In this case there are violations of adaptation to the social and psychological environment, difficulty socializing.

The type of "adaptive identity" in the context of psychological health is formed by the combination of high adaptability with low vitality and self-actualization levels. This type is considered as the predominance of the ability to adapt, orientation to the needs and expectations of the environment, the rules of propriety, standards of public morality. Individuals of this type are marked by homeostatic direction, willingness to compliance and conformal behavior. They stand firmly "on their feet", because they are based on the recognition of the group, but suffer from a lack of self-expression, individuality and assert their identity. They are not looking for freedom and creative self, do not go contrary to the circumstances, they do not have an ignition and soul for life struggles. Self-development, the embodiment of the potential, spiritual search are not a value for them. People of this type are not focused on the completeness of involvement in life when a person feels the need to periodically inside "blow up" an established and quite prosperous, well-adjusted life for new experiences, new challenges, new self-testing. An adaptive person is looking everywhere for peace, harmony, balance, resulting at times in certain stagnation in life where too much space is occupied by tradition, social rituals, stereotypes, ready samples.

Considering the problem of development L.S. Vygotsky emphasized that the basic development law is time difference in personality individual aspects and various properties "ripening". However, the process of development in each

age period, despite the complexity of its organization and composition, and on the diversity of its individual processes, forms a whole having a certain structure [1]. These arguments give the reason to consider individual psychological health manifestations in each age period, to find similarities and differences between age groups.

Before turning to the analysis of age differences in the individual psychological health manifestation, we should mention the following. As the results of the theoretical analysis by D. Bell, K. Muzdybaev, V. Zapf showed psychological health important indicators are the life quality [8], which allowed us to choose the specific set of types to describe the quality of life, the presence of stressors, vulnerable areas, and the sources of strength and resources to overcome in each age group. To diagnose the quality of life we used test questionnaire "Life Quality Index" (LQI) proposed by R.S. Elliot [11].

In this study, these are: Kg1 – career (work); Kg2 – private long-term (short-term) aspirations and achievements; Kg3 – health; Kg 4 – personalized communication (bosses, colleagues, etc.); Kg5 – lonely pastime (outside, not doing work); Kg6 – relationships with children; Kg7 – relationships with parents; Kg8 – relationships at work (with colleagues, bosses, etc.); Kg9 – relationships with friends, neighbours, and others; Kg10 – religious and spiritual support; Kg12 – pets; Kg13 – hobby (passion); Kg14 – time management; Kg15 – environment; Kg16 – phone; Kg17 – business trips (travel); Kg18 – physical condition and environment; Kg19 – finance; Kg20 – life crises over the last six months; Kg21 – relaxation and meditation; Kg22 – promising career; Kg23 – humour (games); Kg24 – interpersonal communication; Kg25 – physical activity; Kg26 – sleep; Kg28 – alcohol consumption.

In the study of psychological health age-manifestations periodicity presented in the modern fundamental publication on the psychology by Mr. Craig is used [10]. In accordance with this periodicity three age periods are identified: adolescence (17–19 years old), early adulthood (20–39 years old), middle adulthood (40–55 years old). Table 1 presents information reflecting the age periodicity in the psychological health types' distribution and the number of each group.

Table 1. The age of respondents, representatives of the studied types of individual psychological health

Type	The age periodization			Total number of respondents
	Adolescence	Early adulthood	Middle adulthood	
PH+	25	25	6	56
PH-	10	17	9	36
PH _A	8	10	13	31
PH _v	9	10	7	26
PH _s	7	9	7	23
Number of respondents by age	59	71	42	172

Note: PH+ – type of individual psychological health, PH- – type of individual psychological unhealth, PH_A – adaptive type of psychological health, PH_v – viable type of psychological health, PH_s – self-actualizing type of psychological health.

As it can be seen from the table, adolescence group with the type PH+ includes 25 respondents, with the type PH- – 10 respondents, with the type PH_A – 8 respondents, with the type PH_v – 9 respondents, with the type PH_s – 7 respondents. Early adulthood group includes 25 respondents with the type PH+, with the type PH- – 17 respondents, with the type PH_A – 10 respondents, with the type PH_v – 10 respondents, with the type PH_s – 9 respondents. And middle adulthood group includes 6 respondents with the type PH+, 9 respondents – with the type PH-, 13 respondents – with

the type PH_A, 7 respondents – with the type PH_v, 7 respondents – with the type PH_s.

This article discusses the results of the comparative analysis carried out only between the two groups of respondents: psychologically healthy and unhealthy personality type.

The analysis of the profiles, reflecting age-specific life quality, the representatives of psychologically healthy and unhealthy types found no statistically significant differences by Student's t-test by such indicators: a group of adolescents in terms of: Kg1 (career / work plan), Kg2 (per-

sonal aspirations), Kg3 (health), Kg4 (personal communication), Kg8 (relationships at work), Kg10 (religious and spiritual support), Kg15 (environment), Kg18 (physical condition and environment), Kg20 (life crises in the previous six months), Kg26 (sleep), which predominate in the profile of *psychologically healthy personality type*. Life quality index of Kg5 (lonely pastime) dominates in the profile of *psychologically unhealthy personality type*.

In the group of early adulthood such significant differences between the indices were revealed: Kg1 (career / work plan), Kg2 (personal aspirations), Kg3 (health), Kg4 (personal communication), Kg8 (relationships at work), Kg9 (relationships with friends, neighbours etc.), Kg12 (pets), Kg13 (hobby), Kg15 (environment), Kg16 (phone), Kg17 (business trips), Kg18 (physical condition and environment), Kg19 (finance), Kg20 (life crises in the previous six months), Kg23 (humor, games), Kg24 (personal communication), Kg25 (physical activity), which predominate in the profile of the *psychologically healthy type*. Life quality indexes of Kg5 (lonely pastime), Kg14 (time management) and Kg21 (relaxation and meditation) predominate in the profile of *psychologically unhealthy personality type*.

In the group of middle adulthood such significant differences between the indices were revealed: Kg1 (career / work plan), Kg2 (personal aspirations), Kg3 (health), Kg4 (personal communication), Kg8 (relationships at work), Kg9 (relationships with friends, neighbours etc.), Kg12 (pets), Kg15 (environment), Kg18 (physical condition and environment), Kg20 (life crises in the previous six months), Kg22 (career prospects), Kg25 (physical activity), which dominate in the profile of *psychologically healthy personality type*. Life quality indexes of Kg5 (lonely pastime), Kg6 (relationships with the children), Kg21 (relaxation and meditation), Kg28 (alcohol consumption) predominate in the profile of *psychologically unhealthy personality type*.

Summarizing the obtained results, it can be noted that the differences found are clear priorities for most indicators of life quality, as in the manifestation of both types and age. So, the respondents' age repertoire of life qualities, by the representatives of psychologically healthy personality type has been revealed. Age dynamic of repertoire saturation has been set, for example, an adolescent identified 10 dominant spheres, to the period of early adulthood, it becomes more diverse (found 17 dominant spheres), in the

period of middle adulthood the repertoire of the preferable life qualities reduces (12 spheres).

Dominant for adolescence respondents, relatively early and middle adulthood, are such qualities-values as: religious and spiritual support (Kg10), they will care about the environment (Kg15), the ability to communicate with others by telephone (Kg16). For respondents in early adulthood, relatively adolescence and the middle adulthood, such life qualities are becoming valuable as: the ability to have a good job, career promotion and financial independence (Kg1, Kg19), becoming a personality (Kg2), being physically active, maintaining and improving health (Kg3, Kg18, Kg25), having partners in communication (Kg4), having friendly relations with acquaintances, neighbours and colleagues (Kg8, Kg9), the opportunity to have pets (Kg12). As for respondents of middle adulthood, no clear priorities in terms of life quality were found.

As for the age differences in the life quality manifestation by the representatives of the psychologically unhealthy type, it should be noted the following. The representatives of the psychologically unhealthy type versus psychologically healthy type, life quality indexes are significantly reduced and the repertoire is rather poor. The dominant life qualities are represented by those spheres that are in the end either destructive (lonely pastime, time management (overloading), alcohol consumption or stressful for them (relationships with the children). Thus, the adolescence respondents, as compared with those of the early and middle adulthood, the need for lonely pastime is clearly expressed (Kg5). For the representatives of early adulthood, as compared with the other two groups the valuable life qualities are the opportunity to make a career, the prospect of promotion (Kg22), personal realization (Kg2), the possibility of relaxation and meditation (Kg21). However, these aspirations for psychologically unhealthy personality become the sources of life's difficulties, psychological barriers that drive them into stress. For the respondents of middle adulthood no apparent dominance in life quality was found.

Summing up the results of the empirical study we can say that the priorities in the psychological health manifestations related to harmonization and comfort in various spheres of human activity vary with age and are determined by it.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Dancheva T.D. Psychological health as the dominant category of psychology/ Tatiana Dmitrievna Dancheva // Materials of Ukrainian psychological congress devoted to 110 anniversary of G.S. Kostyuk's birth. – Volume II. – Kyiv: "Information and Analytical Agency", 2010. – P. 213 – 214.
2. Dancheva T.D. The problem of psychological health in the context of personality development / Tatiana Dmitrievna Dancheva // Collection of scientific works of Psychology Institute named after G.S. Kostyuk / Ed. by S.D. Maksimenko. – Volume XII, part 3. – Kyiv, 2010. – P. 128 – 133.
3. Dancheva T.D. Typology of individual psychological health / Tatiana Dmitrievna Dancheva // Science and Education. – 2012. – № 3/CVIV. – P. 50 – 55.
4. Dancheva T.D. Factor structure of individual psychological health/ Tatiana Dmitrievna Dancheva // Actual problems of modern psychology: Proceedings of international scientific conference of young scientists and students (April 26, 2012 in Odessa). – Odessa: Phoenix, 2012. – P. 49 – 55.
5. Leontiev D.A. Viability test/ D.A. Leontiev, E.Y. Rasskazova. – Moscow: Smysl, 2006. – 20 p.
6. Martynkovskiy M. Personal determinants of healthy lifestyle /M. Martynkovskiy // Psychological health in the context of personality development. // Works by the 2-nd international scientific conference. February 4 –3, 2005. – Brest, 2005. – S. 169 – 172.
7. Maslow A. Psychology of Being. – Moscow, Publishing house "Relf-book", 1997. – 300 p.
8. Muzdybaev K. Life quality of the population in St. Petersburg: 1990–2004/ Kuanyshbek Muzdybaev – International Centre for Social and Economic Research "Leontiev Centre". – St. Petersburg: "Leontief Centre", 2005. – 144 p.
9. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnosis of the individual and small groups. / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G. Manuilov – Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. – 490 p.
10. Hjelle L., Ziegler D. Theories of Personality (Basics, research and notes). / L. Hjelle, D. Ziegler. – St. Petersburg: Peter Press, 1997. – 608 p. – (Series "Masters of psychology").
11. Eliot R.S. We are winning the stress / Translation from English by V. Kozlov. – Moscow: Kron-Press, 1996. – P. 80 – 131.

Будиянский Н.Ф. Психологическое здоровье личности: возрастной аспект

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленные на изучение индивидуальных проявлений психологического здоровья личности. Выявлены возрастные различия в проявления психологического здоровья в зависимости от его типа, которые связаны с биологическим развитием человека. Установлено, что приоритеты в проявлениях психологического здоровья, связанных с гармонизацией и обеспечением комфорта в разных сферах жизнедеятельности человека, меняются с возрастом и им обуславливаются.

Ключевые слова: *психологическое здоровье личности, типы психологического здоровья, качества жизни*

Tapalova O.

Modern aspects of achievement motivation analysis

*Tapalova Olga Bisenovna, candidate of Biological sciences, Associate professor
Kazakh National University named after Abai, Almaty, Republic of Kazakhstan
Doctoral of the psychology department
Kiev National University named after Taras Shevchenko, Kyiv, Ukraine*

Abstract. The article describes the modern ideas of achievement motivation, as well as the related with this construct researches. The problems that arise in studies of achievement motivation are identified. The results of studies that have not found wide reflection in domestic psychological literature are analyzed.

Keywords: *achievement motivation, motivation of avoiding failure, learned helplessness, implicit theories of intelligence, self-efficacy, intrinsic motivation, extrinsic motivation*

Introduction

Thematic justification: Among current problems of modern psychology one of important places belongs to the problem of achievement motivation. Achievement motivation joins a complex of motivational factors, direct “motors” of human behavior. This problem emerges full blown in case of insufficiency of achievement motivation or distortion of motivation elements because of psychological difficulties and mental pathology.

Achievement motivation analyses hold a high position in the works of psychologists. First of all, these are works of T.O. Gordeyeva, M.Sh. Magomed-Eminova, A. Mekhrabian, G. Murrey, M. Seligman, K.A. Heller, H. Heckhausen, J.T. Spence, W.E. Beane, G.W. Lucker, R.L. Helmreich, K.A. Matthewset et al.

The purpose of this article is to review modern concepts of achievement motivation as well as researches and problems relate to this construct.

Achievement motivation is one of main types of motivation in order of importance for human activity. Thereat, motivation as a whole should be understood as a construct used for understanding and explanation of reasons, orientation and human behavior enabling mechanisms. Many authors understand achievement motivation as motivation directed at better performance of activity focused on achievement of some result to which a success criterion may be applied [1]. Generally, this refers to achievement of maximally good results in the field important for humans.

Review of publications on the topic

Traditional theories of achievement motivation focused their attention on two main aspects of the problem: the achievement motivation aspect as such and competitive aspect associated with unsuccessful avoidance motivation [1, 3]. Specific elements, stages etc. are distinguished within the motivation structure. Without entering into the known approaches to understanding of achievement motivation phenomenon we put an increased focus on less known theories.

Among modern motivation theories the attributive theory of B. Weiner is worth noticing[10]. In this theory the attention is focused on methods of apprehension and explanation by a human being of what is happening to him. The point at issue is that motivation of people is by definitive manner influenced by their perceptions and views.

Starting out from the results obtained by behaviourists providing evidence of difference in actions of animals and humans in response to termination of motivation action B. Weiner has found that the fact that humans explain termi-

nation of reinforcement in different ways as against animals is of great importance. People considering that the reason of impulsion termination is of temporary nature, e.g., equipment failure, continue carrying out actions required for remuneration. At the same time people considering the reason of termination to be permanent, e.g. believing that the researcher has decided to terminate remuneration, stop performance efforts.

In experimental studies Weiner and Coocla have found out that people with high achievement motivation perceive success as bound to capabilities and efforts, and failure – as caused by lack of efforts. Individuals with low achievement motivation believe that the reason of their success is a degree of task difficulty (simplicity) or good luck, and the reason of failure is lacking in aptitude. That is, Weiner showed the role of operating result causal attributions, in particular, the role of internal predictors of success expectation.

Seligman's works, which are not less important for motivation comprehension, show that experience of the long-lasting failure is an external predictor of decrease in expectation of a subject with respect to his future success of [9]. M. Seligman explains the absence of success-seeking behavior through the concept of learned helplessness. This concept means a psychological state, bound to disturbance of motivation and resulting from the subject's experience of uncontrollability of important biotic circumstances and events. The scientist described this phenomenon as result of experienced lack of dependence between efforts of an animal and subsequent success or failure.

Later on the researches, which confirmed existence of learned helplessness phenomenon in people, were conducted [6]. In experiments where people acted as test subjects, the results practically reproduced the results of Seligman's classical experiments.

The results of Hiroto's research [6] showed cognitive nature of helplessness in people and confirmed Seligman's conclusions that helplessness reflects the subject's belief in degree of effectiveness of his responses. People in whom learned helplessness is formed do not believe that their responses can influence unpleasant events while people, without learned helplessness believe that their responses influence on termination of these events. Seligman has come to a conclusion that learned helplessness is characterized by manifestation of three types of deficiency: 1) inability to act (to initiate responses), 2) inability to be trained and 3) emotional disturbances.

Seligman turned attention to the fact that interpretation by the individual of his successes and failures could be different. To a greater extent it refers to people with high achievement motivation. Interpretation based upon fixed factors, such as capabilities, in case of success are well combined in them with the attribution based upon temporary factors, for example, lack of efforts in case of failure. Besides, Seligman has revealed that use of internal reasons for own success explanation (for example, "I am clever") can be combined with use of external reasons in case of failure ("you are stupid").

Seligman has introduced a concept of explanatory style, which is described with the use of three parameters: *constancy, amplitude and personalization*. Constancy is related to explanation of reasons of the events happening to the individual by constant or temporary factors. Amplitude refers to the degree of universality of assessment by the individual of the events happening to him: whether he is prone to excessive generalization or, on the contrary, to specific, concise consideration of particular situations. Personalization refers to the explanation of reasons of the occurring unpleasant events through blaming himself or other people and circumstances.

Thus, two main styles of explanation are distinguished: pessimistic and optimistic. Pessimistic style of explanation is characterized by explanation of adverse events by personal characteristics, permanent and common factors, and optimistic style is characterized by explanation of adverse events by external, temporary and specific factors. Thereat positive events in pessimistic style of explanation are perceived as temporary, specific (local) and caused by external reasons ("it was pure luck") in pessimistic style of explanation and as constant, universal and caused by personal reasons (for example, existence of capabilities) in optimistic style of explanation. It has been revealed that people, when in depression, generally explain failures by permanent and common reasons.

K. Dvek and A. Bandura [5] have found that not all people perceive capabilities in a similar way, understanding this attribution of activity results as something stable and permanent as it followed from B. Weiner's scheme. They distinguished two types of intellect implicit theories – the theories of entity (entity theories) and the theory of increment (incremental theories).

These theories set opposed hypothetical poles, while in reality people think of intellect as of the result of action of both factors, efforts and capabilities.

It turned out to be that intuitive theories of intellect influence on identification of living and training targets. Those who think that their capabilities are stable and permanent are prone to setting effective goals and seek to receive positive assessment of their capabilities from the wider public and to avoid negative assessment of the competence by all manner or means. Within this target orientation high efforts shown by the subject are negatively bound to the satisfaction level as the effort itself is considered as low capabilities factor. As a result of such setting aimed to maintain own self-assessment they show concern about the level of their capabilities as far as they believe that their capabilities are reality, which cannot be changed, and, therefore, it is only possible to try to put them in a possibly more favourable light.

On the contrary, those who believe that their capabilities are variable, can be improved and trained, are prone to set educational and cognitive targets, i.e. they strive to improve their competence and experience. They prefer new, difficult and various tasks. Typical position of students of this sort is "it is important for me to learn something instead of being the first in the class".

V. Glasser created own theory explaining motivation of behaviour – the theory of control - and offered own type of a psychotherapy - therapy by reality. In any behaviour of a person he recognizes an attempt to control the world around and himself as parts of this world [7]. In his approach V. Glasser offers to train a person by means of such type of control, which would correspond to the existing realities of his life and extend the ways of needs satisfaction. V. Glasser identified five basic needs: one of them is based on biological striving to survival (including, need for food, sexual need, etc.); four other are proper psychological requirements, in particular, need for strength (potency), need for freedom, need for belonging (love), need for pleasure.

In the therapy-by-reality approach a person is taught to satisfy these needs using a wider range of strategies than that he used being limited by a certain psychological problem.

Another variant of control theory is A. Bandura's concept of self-efficacy [4], integrated researches, which were carried out within the framework of locus control concept and learned helplessness. The result attractiveness and belief in positive result are not enough for actualization of the subject's motivation. Confidence in own capabilities is also required. Self-efficacy consists in the level of competence of a person when performing one or another task. According to the data obtained by Bandura and his colleagues, people with high self-efficacy are more persevering, they learn better and obtain higher self-respect, and they are less anxious and less prone to depressions.

Bandura describes sources, mechanisms of self-efficacy, its influence on motivational, cognitive and emotional processes as well as on activity successfulness. Own experience of successes and failures in the attempt to achieve desired results has the greatest influence on self-efficacy. This success is the best means of therapy of insufficient self-efficacy. Self-efficacy also increases when people watch other people dealing successfully with different problems. At the same time if a person watches other equally competent people fail repeatedly, this may result in worse prognosis of own capability.

The third method by means of which a feeling of efficacy may be achieved consists in convincing the person that he possesses capabilities necessary for achievement of an objective. Bandura assumes that the power of verbal belief is limited and bound to the realized status and authority of the convincing person.

The opinion of the individual on own emotional and physiological states can also influence self-efficacy. As far as people estimate their efficacy also based on the level of the emotional pressure experienced by them in the face of stressful or threatening situations, any method lowering this tension raises the efficacy prognosis.

Bandura considers that self-efficacy is a belief of an individual in capability to cope with the activity leading to achievement of some result. Formation of self-efficacy

concepts are also influenced by self-assessment by the subject of his knowledge, capabilities and strategy of stress overcoming. There are level, generality and force of self-efficacy. The level of self-efficacy reflects variations of problems of various degrees of difficulty. Generality is understood as transfer of concepts of own effectiveness to other types of tasks. The force of efficacy perceived by the subject is measured through the degree of his confidence in his ability to carry out these tasks.

In literature the emphasis is generally placed on destructive consequences of low self-efficacy, however at present its too high values have been recognized equally negative. For example, people with alcohol and drug addiction erroneously believe that they can control their abuses [2].

Bandura assumed that concepts of self-efficacy influence on such motivational indicators as the level of efforts, persistence and a choice of tasks. Students with high sense of own efficacy concerning achievement of educational results work more, participate in educational activity more actively and show larger persistence in overcoming of difficulties, than those who are sceptical about their capabilities. These assumptions were proved in the works of Bandura and his colleagues and followers.

The theory of internal motivation developed by E. Dessie and his colleague R. Ryan [8] raises a question of what internal sources of achievement motivation are. This theory consists of three sub-theories [1], first of which bears the name of self-determination theory. Relying upon the ideas of humanistic psychologists and works devoted to importance of such need as drive for monitoring and control, Dessie postulated existence of three basic needs: in self-determination, competence and relations with other people. According to Dessie, these psychological needs are congenital, basic. The need for self-determination (for autonomy) includes desire to control own actions and behaviour independently, to be their initiator. The need for competence includes comprehension of the way of achievement of various external and internal results and how to be efficient. At last, the need for connectedness (relatedness) includes establishment of reliable and satisfying the individual connection with other people.

The second sub-theory bears the name of cognitive assessment theory. The first provision of this theory touches upon the experience of autonomy, which is the most important, defining factor for internal motivation.

The second provision touches upon influence of external factors on internal motivation and satisfaction of need for competence. Which of needs will come to the fore depends, first of all, on the individual, and secondly, on the situation.

The third provision touches upon dynamic influences on motivation, competition of two above-mentioned needs. The event of environment can differ in to what extent it is or perceived as controlling, informing or amotivating. It is the sense that is attributed by the subject to an event influences internal motivation. Events, which are perceived by the subject as coercion to think, feel or behave in a strictly definite way, are controlling. Events which are perceived by the subject as providing a freedom of choice and supplying with the information concerning the degree of performance are informing. At last, events which are perceived as not containing the information on

the degree of success in activity performance so neither the need for competence, nor the need for control or personal causality can be satisfied are amotivating.

Dessie and Ryan have shown that internal motivation is influenced negatively by external factors which do not promote satisfaction of needs of the subject for autonomy, competence, as well as relatedness to other people and urged to control it, such as awards, monetary payments, prizes, awards, any estimates of activity (for example in the form of marks). A competitive situation, dates of activity completion, imposed purposes, controlling style of tutoring and education, negative feedback, as well as total absence of feedback can also act as the factors undermining internal motivation. The factors promoting satisfaction of needs of the subject for autonomy, competence and relatedness, destined to inform him on the course of activity realization and degree of its success are referred by Dessie and Ryan to the factors stimulating internal motivation. In particular, they include the possibility of a choice (for example, type of a task, level of its difficulty, time for decision), the positive feedback based on the result of activity, as well as characteristics of the activity itself (optimum level of its complexity) and a situation of its realization (informing style of tutoring).

The third sub-theory – the theory of intrinsic motivation – is devoted to the process of internalization of external (extrinsic in the terms of Dessie, i.e. “extrinsic” towards the subject of action) motivation, its spontaneity and styles of self-regulation. It is known that internal motivation takes place when the person is doing something simply because this activity gives him pleasure. However in reality there are seldom situations when the person does something, being operated only by internal motivation. Dessie does not oppose internal and external motivations: there are mutual transitions between them, which are carried out by means of internalization mechanism.

Not only feeling of own choice, but satisfaction and pleasure from the carried-out activity is intrinsic to internal motivation. Only internal motivation shows connection with achievements (and negative correlation with uneasiness).

E. Dessie and his colleagues identified the special type of external motivation – coming from the subject himself. This motivation is external because the activity performed does not contain a target for a subject and the value itself is unstimulating for him but is performed for the sake of other targets, i.e. in the point of fact it is a means for other targets achievement. Different subtypes of external motivation differ in how they influence success in productive activity and how they are connected with emotional and cognitive components of motivation.

Conclusions:

Summing up of what has been said, currently there is a variety of experimental findings highlighting conception of achievement motivation phenomenon. Each of considered theories makes its own contribution to the development of ideas of this most important construct, covering these or those aspects and problems thereof. The following provisions can be the most productive for the development of further researches:

– Achievement motivation is a construct describing a complex of factors, which ensure orientation of a subject

to better performance of the activity focused on achievement of some result, to which a success criterion may be applied.

– Casual attribution of performance results play the role of internal predictors of success expectation.

– The experience of long-term failure is an external predictor of decrease in the subject's expectation with regard to his future success and influences negatively on resulting achievement motivation.

– The factor supporting the level peculiar to the subject and the content of achievement motivation is the style of explanation (optimistic or pessimistic)

– The result attractiveness and belief in positive result are not enough for actualization of the subject's motivation. Confidence in own capabilities – self-efficacy – is also required.

– External and internal sources differently influence achievement motivation, which is conditional upon the human needs for self-determination and control. External sources can be effective only in case of their interiorization by the subject. That is to say, internal sources, such as feeling of own choice, satisfaction by the process of activity performance, interest, etc. are clearly influencing achievement motivation.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Gordeyeva T.O. Psychology of achievement motivation. Text-book / T.O. Gordeyeva. – M.: Sense ; Publishing center "Academy", 2006. – p. 333.
2. R. McMallin Cognitive therapy practicum : Translation from English. / R. McMallin – SPR.: Speech, 2001. – p. 560.
3. H. Heckhausen. Psychology of achievement motivation/ H. Heckhausen. – SPR. : Speech, 2001. – p. 256.
4. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191-215.
5. Chiu C. Toward an integrative model of personality and intelligence: a general framework and some preliminary steps / Chiu C., Hong Y., Dweck C.S. // Personality and Intelligence / R.J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.). – New York : Cambridge University Press, 1994. – P. 104-134.
6. Hiroto D.S. Locus of control and learned helplessness / D.S. Hiroto // Journal of Experimental Psychology, 1974. – Vol. 102. – P. 187-193.
7. Glasser, W. Control theory / W. Glasser. - Ed. – N. Glasser // Control Theory in the Practice of Reality Therapy: Case Studies. – 1989. – New York: Harper & Row. - P. 1-15.
8. Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions / Ryan, R.M., & Deci, E.L. // Contemporary Educational Psychology, 2001. – Vol. 25. – P. 54-67.
9. Seligman M.E. Explanatory style and depression / Seligman M.E., Nolen-Hoeksema S. // Psychopathology : An interactional perspective / D. Magnusson, A. Ohman (Eds.). Orlando (FL) : Academic Press, 1987. - P. 125-139.
10. Weiner B. An attributional analysis of achievement motivation / Weiner B., Kukla A. // Journal of Personality and Social Psychology, 1970. – Vol. 15. – P. 1-20.

Тапалова О.Б. Современные аспекты исследования мотивации достижения

Аннотация. Данная статья описывает современные представления о мотивации достижения, а также связывает с ними построение исследований. Определены проблемы, которые возникают при изучении мотивации достижения. В статье представлен анализ результатов исследований, которые не нашли широкого отражения в отечественной психологической литературе.

Ключевые слова: мотивации достижения, мотивация избегания неудачи, выученная беспомощность, имплицитные теории интеллекта, самодостаточность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация

Горячева Ю.В., Пузанова А.Г., Нежданова Н.В.
Развитие профессионально важных качеств и структура индивидуально-типологических особенностей операторов транспортных средств

Горячева Юлианна Валентиновна
младший научный сотрудник Украинского научно-исследовательского института медицины транспорта,
соискатель кафедры социальной помощи и практической психологии
Института инновационного и последипломного образования
Одесского национального университета им. Мечникова

Пузанова Антонина Григорьевна,
заведующая лабораторией психофизиологии Украинского научно-исследовательского института медицины транспорта
Нежданова Наталья Васильевна,
соискатель кафедры клинической психологии Одесского национального университета им. Мечникова
г. Одесса, Украина

Аннотация. В настоящее время актуальным направлением теоретических исследований и практических решений по проблеме психических состояний операторов особых и экстремальных профессий является разработка методов управления работоспособностью и поведением человека с целью повышения психического здоровья и эффективности деятельности. В связи с этим, данная работа посвящена изучению типологических особенностей операторов транспортных средств.

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности, агрессивность, экстраверсия, интроверсия

Введение. Индивидуально-типологические особенности – это своеобразные свойства психической активности личности, которые выражаются в темпераменте. Они образуются в результате системного обобщения индивидуальных, биологических и социально приобретенных свойств, вовлеченных в функционирование системы поведения человека, а также его деятельности и общения. В скорости возникновения, глубине и силе чувств, в быстроте движений, общей подвижности человека находит выражение его темперамент – свойство личности, придающее своеобразную окраску профессиональной деятельности и социальной активности людей [1].

Краткий обзор публикаций. Множество исследовательских работ (В.С. Мерлина, В.А. Слостенина, Н.А. Аминова, Э.Ф. Зеера, Б.А. Вяткина, Т.М. Хрусталева, Л.М. Митиной, В.И. Слободчикова, Н.А. Исаева и др.) посвящены теме индивидуально-типологических особенностей личности. Учение И.П. Павлова выделило 4 основных типа нервной системы, которые по своей сути приблизились к традиционной типологии Гиппократа, основываясь на силе нервных процессов.

Основополагающее значение для дальнейшего развития исследований темперамента имели достижения школы Б.М. Теплова – от определения типов высшей нервной деятельности – к интегральным свойствам нервной системы, являющимися реализаторами психодинамики человека, его поведения и характера, что немаловажно в профессиональной деятельности.

Сведения об условиях труда позволяют определить уровень психологической нагрузки на оператора. Условия труда составляют производственную среду, которая представляет собой совокупность всех физических, социально-психологических и технических факторов, значительная доля которых падает на психическую регуляцию профессиональной деятельности. Система регуляторов человеческого поведения своеобразна и представляет собой сложнейшую психическую структуру [3].

Психологический анализ является существенным моментом в оптимизации трудовой деятельности. Проблемы организации внимания, требования к памя-

ти, мышлению, воле, формирование системы профессиональных способностей – всё это сейчас является наиболее актуальными вопросами в научном и практическом обеспечении труда.

Эмоции являются важнейшей составляющей психической деятельности человека, и выполняют роль регуляции фактора психического напряжения. Профессиональная деятельность проходит на фоне какого-либо эмоционального состояния:

1. Эмоциональное возбуждение. Это активация различных физиологических и психических функций с повышением готовности к неожиданным действиям при наличии эмоциогенных факторов.

2. Эмоциональное напряжение. Активизация различных функций организма, связанная с волевыми актами и выполнением активной целенаправленной деятельности или ожиданием опасности.

3. Стресс. Как особо высокая степень эмоционального напряжения, связанная со снижением устойчивости ряда психических и психофизиологических функций, а также дефектами координации движений и работоспособности [4].

Любая ответственная трудовая деятельность и опасная ситуация неизбежно вызывают эмоциональное напряжение. В современных условиях нервно-психическое напряжение выходит на первый план в большом числе профессий. Нервно-психическое напряжение – это всегда степень мобилизации основных нервных процессов возбуждения и торможения, что нередко отводится в отрицательную эмоцию. Наличие эмоционального напряжения, связано с целым рядом изменений личностного (общая собранность, повышение бдительности, осторожности), собственно психологического (чёткость реакций, действий, увеличение скорости мышления, концентрации и переключения внимания), вегетативно-соматического (изменение гормональной, сердечнососудистой, дыхательной деятельности и др.) характера [5]. Эмоциональное напряжение в определенной степени сопровождает всю жизнь человека и входит в сложный комплекс приспособительной адаптации человека к среде и важнейшей составляющей функционального состояния человека – оператора.

Цель исследования: изучение профессионально важных качеств операторов транспортных средств на индивидуально-типологическом уровне.

Материалы и методы исследования: в исследовании приняли участие мужчины, сотрудники предприятия – ТИС-ЖДУ и ТИС-МУ (г. Южный), средний возраст которых около 34 лет. Число испытуемых операторов транспортных средств составило 55 человек: 34 – машиниста и 21 – водитель.

Данные методы направлены на изучение типологических особенностей операторов транспортных средств в процессе профессиональной деятельности:

1. Методика "Индивидуально-типологический опросник" Л.Н. Собчик
2. Статистический расчет по семейному положению.
3. Исследование сердечно-сосудистой системы включало в себя определение артериального давления (по методу Н.С. Короткова).

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью пакета стандартных компьютерных программ в Microsoft Excel, SPSS (vtr.22,0).

Таблица 1. Профессиональные группы (группа 1 - водители, группа 2 - машинисты)

Показатели	Группа	Количество	Среднее, М	Стандартное отклонение, ±σ	Стандартная ошибка среднего, ±m	Критерий Стьюдента
Возраст, лет	1	21	36,77	10,520	2,243	1,98 *
	2	34	31,91	7,794	1,337	
ДАД, мм.рт.ст.	1	21	81,69	4,973	1,060	1,4 *
	2	34	79,56	6,439	1,104	

Примечание: * - $p < 0,1$; $P \geq 90\%$ - тенденция; ** - $p < 0,05$; $P \geq 95\%$ – критическая область; *** - $p < 0,01$; $P \geq 99,9\%$ – достоверные; **** - $p < 0,001$; $P \geq 99,99\%$ – высокие достоверные различия.

Как видно из таблицы 1., возраст водителей (среднее, М-36,8лет) больше, чем машинистов (среднее, М-31,9 лет), что, по всей видимости, и отразилось на более высоком диастолическом давлении у водителей – 81,7 мм рт.ст. Более высокое диастолическое давление свидетельствует о том, что данная группа испытуемых – водителей – подвержена большему стрессу, физической нагрузке. Есть и другие факторы, которые способствуют развитию диастолического давления – это курение, алкоголь, переедание, недосыпание. Конечно, же, у ДАД есть и другое объяснение – биологическое, связанное с химическим составом крови. При выбросах в кровь такого вещества, как ренин, происходит выработка гормона надпочечников, из-за которого нарушается соответствие объема сосудов и уровня циркулирующей крови, а значит, повышается диастолическое давление.

Существенные изменения происходят с диастолическим давлением не только у пожилых людей, а у молодых мужчин, в возрасте 25-35лет. Группа водителей старше – среднее М 36,77лет, std.ошибка среднего, ±m2,243. Подтверждается и тот факт, что высокое диастолическое давление бывает у мужчин данной возрастной группы. А тенденция такова ДАД – 81,69мм рт.ст. в группе 1 - водители. С точки зрения психологического аспекта: больше страдают от диастолического давления люди, которые большую часть времени пребывают в состоянии страха, ощущения вины, в подавленном настроении, у них нет собственного мнения или они считают его изначально неверным. Повышение диастолического давления характерно больше для людей с низкой самооценкой.

Многочисленными исследованиями установлено, что в различные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций [2]. Наибольшая восприимчивость социального и профессионального опыта у взрослого наблюдается в возрасте от 18 до 25 лет. Этот возрастной период характеризуется наибольшей подвижностью и гибко-

стью взаимосвязей между мнемическими (памятью) и аттенционными свойствами (вниманием). Группа 1 – водители – возраст среднее М=36,77лет, характеризуется спадом уровня памяти, мышления, внимания (34-30лет). Группа 2 – машинисты – возраст среднее М=31,91лет, характеризуется высоким уровнем памяти, мышления и внимания (30-33лет). Если принять способность к логическим операциям 20-летнего человека за «эталон», то в 30 лет она составит 96%, в 40 – 87%, в 50 – 80%, в 60 – 75%. Это связано с ослаблением основных процессов нервной деятельности.

Для выявления компонентов структуры личности использовалась методика «Индивидуальный типологический опросник» (ИТО), разработанный Л.Н. Собчик, которая позволяет диагностировать индивидуально-типологическую принадлежность и степень адаптированности личности, определить ведущие тенденции, т.е. базисные свойства личности.

В своих исследованиях Л.Н. Собчик указывает на то, что уже с первых дней существования человека можно говорить о темпераменте, который проявляется в психических эмоционально-окрашенных процессах и с определенной направленностью активности преимущественно на окружение или внутрь самого себя [6].

На основании данной статистике мы выявили следующее, что группа 2 – машинисты – по показателям ИТО1 – шкала Экстраверсия, среднее М=6,29 – по индивидуально-типологическим особенностям акцентуированные черты экстраверсии, умеренно выражены. Группа 1 – водители – по показателям ИТО4 – Ригидность, среднее М=6,10 – по индивидуально-типологическим особенностям акцентуированные черты ригидности. Надо сказать, что именно ригидность в широком смысле слова, обуславливает реальную проблемность, как индивидуального, так и группового поведения. Ригидность массового сознания становятся действительно опасным в смысле провоцирования агрессивного поведения. Ригидность напрямую связаны не только с индивидуально-психологическими характеристиками

конкретного индивида, но и со спецификой сложившейся ситуации. В такой ситуации, стремясь добиться одобрения, вместо изменения поведения с удвоенной энергией, продолжают реализовывать вызывающее отвержение поведение. В то же время в целом ряде

случаев термином «ригидность» обозначается способность личности длительное время выполнять однотипную, монотонную работу, что является необходимым условием успеха в рамках некоторых профессиональных деятельностей.

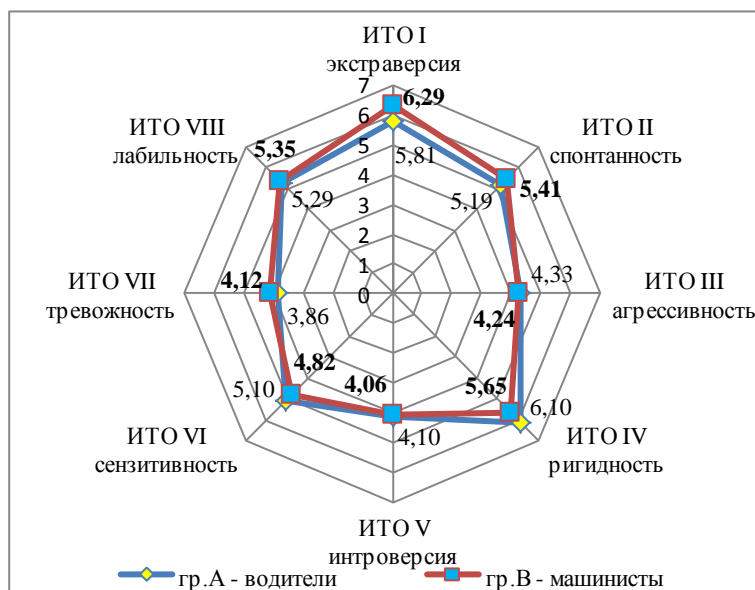


Рисунок 1. Сравнительная схема результатов ИТО между операторами группы А и группы В (среднее, М)

Следует принять во внимание еще один показатель ИТО8 – Лабильность (группа 1 – водители, среднее М=5,29; группа 2 – машинисты, среднее М=5,35).

При этом в 2-ух группах показатель ИТО3 – шкала Агрессивность, среднее М=4,33 в группе 1 – водители и в группе 2 – машинисты – среднее М=4,24. По данной шкале индивидуально-типологических особенностей акцентуация не выявлена.

Наличие агрессивности еще не делает личность социально опасной. Более того, существуют одобряемые обществом формы агрессивности. Например, одного человека можно осудить за хулиганство, а другому – вручить медаль за первенство по боксу за один и тот же "набор" агрессивных действий. Помимо того, агрессивность как свойство человеческой пси-

хики необходима (разумеется, в определенных границах) в созидании творческой личности. Это связано с тем, что достижение результатов деятельности нередко нуждается в качестве, способном преодолевать и разрушать препятствия. Таким качеством и является агрессивность. В ограниченном диапазоне это социально необходимое качество личности. Отсутствие его приводит к податливости, ведомости, неспособности занять активную жизненную позицию. Существует точка зрения о том, что социальную оценку агрессивности можно рассматривать только в контексте направленности личности и осуществляемой ею деятельности в конкретной ситуации.

Агрессивность, как свойство личности, является социально приобретенным продуктом социализации.

Таблица 2. Измерения средних значений показателей по ИТО Собчик

Среднее, М	ИТО							
	I экстраверсия	II спонтанность	III агрессивность	IV ригидность	V интроверсия	VI сензитивность	VII тревожность	VIII лабильность
гр.1 – водители	5,81	5,19	4,33	6,10	4,10	5,10	3,86	5,29
гр.2 – машинисты	6,29	5,41	4,24	5,65	4,06	4,82	4,20	5,35

Таблица 3. Групповая статистика по семейному положению (гр. №1 – «не женат», гр. №2 – «женат»)

Показатели	Группа	Количество	Среднее, М	Стандартное отклонение, ±σ	Стандартная ошибка среднего, ±m	Критерий Стьюдента
Возраст	1	13	24,00	4,243	1,897	- 2,87 **
	2	42	34,47	8,988	1,371	
ИТО3 Агрессивность	1	13	5,80	1,304	,583	2,5 **
	2	42	4,19	1,366	,211	
ИТО6 Сензитивность	1	13	4,00	,707	,316	-1,7 +
	2	42	4,83	1,464	,226	
ИТО7 Тревожность	1	13	3,20	,837	,374	-1,8 +
	2	42	4,10	1,122	,173	

Примечание: * - $p < 0,1$; $P \geq 90\%$ - тенденция; ** - $p < 0,05$; $P \geq 95\%$ – критическая область; *** - $p < 0,01$; $P \geq 99,9\%$ – достоверные; **** - $p < 0,001$; $P \geq 99,99\%$ – высокие достоверные различия. 24лет; ИТО3 Агрессивность – М=5,80), но не старше 31 – 66 лет (группа 2 – женатых; среднее М – 34,47лет; ИТО3 Агрессивность – М=4,19).

Можно выдвинуть следующее общее положение: свойства нервной системы не определяют никаких форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее – другие [7].

Групповая статистика по семейному положению, как и исследования ученых из университета штата Мичиган, пришли к выводу, что наиболее выражена связь между уровнем агрессивности и уровнем тестостерона проявляется у мужчин в возрасте 17-28 лет (группа 1 – холостых; среднее $M=5,8$)

То есть у молодых мужчин концентрация тестостерона в крови в среднем выше, чем у зрелых. От активности гормонов зависят такие сложные процессы, как уровень настроения и активность в жизненной борьбе, скорость мышления, эмоциональность, уровень общего энергетического потенциала, и конечно же сексуальное поведение и агрессивность. Чем активнее идет синтез и выделение гормонов в количественном отношении, тем выше общий уровень активности, сексуальность, скорость мышления, агрес-

сивность, да и просто работоспособность.

Зная типологическую принадлежность конкретного человека, можно своевременно принять профилактические меры и индивидуализировать пути коррекции нарастающей эмоциональной напряженности [6].

Выводы:

1. Эффективность и надежность операторов транспортных средств зависит не только от комфортных условий производственной среды, приемлемой тяжести и напряженности труда, но и от удовлетворенности человека своей профессиональной деятельностью.

2. Понимание сущности индивидуально-типологических особенностей личности является неотъемлемой частью при профессиональном отборе, в условиях операторской деятельности, что влияет на улучшения производительности труда, снижение аварийности и психологического климата.

3. Целесообразно учитывать результаты исследования при психофизиологическом профотборе операторов транспортных средств.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вайнштейн Л.А. Общая психология : Учебн.-метод. комплекс. / Л.А. Вайнштейн. – Минск : БГУ, 2002. – 322 с. *Weinstein, L.A. General psychology: St. - a method. complex. / L.A. Weinstein. – Minsk: BGU, 2002. - 322p.*
2. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. / М.С. Егорова. - СПб.: Изд-во "Речь", 1997 – 196 с. *Egorova M.S. Psychology of individual distinctions. / M.S. Egorova - SPb. : Publishing house "Speech", 1997 – 196 p.*
3. Мерлин В.С. Отличительные признаки темперамента. // Психология индивидуальных различий. Тексты. / В. С. Мерлин – М., 2002. – 162 с. *Merlin V. S. Distinctive signs of temperament. // Psychology of individual distinctions. Texts./ V.S. Merlin – M., 2002. – 162 c.*
4. Псядло Э.М. Темперамент и характер в истории медицины и психологии. Уч.пособие. 3-е изд. / Э.М. Псядло – ВМВ 2012. – 131 с.

Psyadlo E.M. Temperament and character in the history of medicine and psychology. Tutorial. 3rd prod. / E.M. Psyadlo – ВМВ 2012. – 131 p.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М. 1940. – 651 с.

Rubenstein S. L. Fundamentals of the general psychology / S.L. Rubenstein - M. 1940. – 651 p.

6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. / Л.Н.Собчик – СПб.: Изд-во «Речь», 2005 – 40с.;70 с.

Sobchik L.N. Psihologiya of identity. Theory and practice of psychodiagnosics. / L.H. Sobchik – SPb. : Publishing house "Speech", 2005 – 40c. ; 70c.

7. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. / Б. М. Теплов – М., 2002. – 375с. *Teplov B. M. Typological properties of nervous system and their value for psychology./ B.M. Teplov – M., 2002. – 375p.*

Goryacheva J.V., Puzanova A.G., Nezhdanova N.V. Development of professionally important qualities and structure of individual-typological features of operators of vehicles

Abstract. Now the actual direction of theoretical researches and practical decisions on a problem of mental conditions of operators of special and extreme professions is development of methods of management of working capacity and behavior of the person for the purpose of increase of mental health and efficiency of activity. In this regard, this work is devoted to studying of typological features of operators of vehicles.

Keywords: individual-typological features, aggression, extraversion, introversion

Кукло О.Є.

Структурні особливості комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців

Кукло Ольга Євгенівна, викладач кафедри психології та соціальної роботи
Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна

Анотація. У статті висвітлено структурні особливості комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців, виявлено латентні причини взаємозв'язків між досліджуваними змінними (комунікативними і організаторськими здібностями, комунікативним контролем та індивідуально-особистісними рисами/особливостями особистості).

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійне спілкування, компоненти комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців

Вступ. Комунікативна компетентність правоохоронця є однією із провідних складових його професійної компетентності, в процесі якої здійснюється організація і тактика взаємодії з різними категоріями громадян із метою попередження, припинення, розкриття та розслідування правопорушень і злочинів. Така взаємодія має свою психологічну специфіку, обумовлену причинами для вступу у спілкування, високою ймовірністю виникнення негативних психічних станів (високого рівня нервово-психічної напруги, тривожності, агресивності) у його учасників, необхідністю досягнення багатьох цілей на кожному етапі, важливістю встановлення психологічного контакту, високою ймовірністю виникнення конфліктів, іншими екстремальними умовами. Вивчення структури комунікативної компетентності правоохоронців є важливою умовою побудови системи професійної підготовки фахівців ОВС.

Теоретичний аналіз проблеми. Формування комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців відбувається під впливом різноманітних соціальних, психологічних і педагогічних факторів та є результатом навчально-пізнавальної і практичної діяльності, а також результатом власного життєвого досвіду. Термін «комунікативна компетентність» розглядається дослідниками як готовність особистості до здійснення комунікативної діяльності (Ю. Азаров, М. Коць, Н. Кузьміна, Д. Узнадзе та ін.), як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, що ґрунтується на певній сукупності знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування та передбачають уміння змінювати його глибину і коло, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню (Г. Васильєв, В. Кан-Калік, Ю. Жуков, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, Л. Петровська), як відповідне прагматичне використання соціальних знань і навичок у спілкуванні (Г. Васильєв, В. Кан-Калік, Ю. Жуков, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, Л. Петровська), як комплекс здібностей особистості (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов та ін.), як комплекс особистісних якостей (Г. Айзенк, П. Горностай, В. Злівков, Р. Кеттел, М. Молоканов, Г. Олпорт та ін.); як один із чинників досягнення особистістю вершин професіоналізму (А. Деркач, Н. Кузьміна, С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик та ін.) [11].

Мета дослідження – вивчення за допомогою теоретичного та факторного аналізу структурних особливостей комунікативної компетентності майбутніх працівників правоохорончої системи.

Комунікативна компетентність передбачає широку соціалізацію індивіда, збагачення соціально-культурного досвіду, знань, норм, цінностей, традицій. Формування комунікативної компетентності з цих позицій дає можливість скоротити відрив навчання від прак-

тичних життєвих ситуацій, з якими матиме справу випускник навчального закладу після отримання диплому та прийняття на роботу, а також зробити навчання відкритим для різних цілей з урахуванням індивідуальних потреб особистості.

Характеристиками комунікативної компетентності є: по-перше, відповідність поведінки контексту стосунків, в яких вона виявляється; по-друге, комунікативна компетентність означає, що знання правил спілкування, адаптаційні навички та гнучкість у втіленні цього знання є необхідними для досягнення ефективних відносин; по-третє, комунікативна компетентність визначається тим, що вона пов'язана з відносинами, а не з індивідами. Тобто ми говоримо про компетентні відносини і соціально умілих індивідів. Комунікативна компетентність – це здатність зберігати стосунки з бажаною визначеністю, тобто здатність уникати у стосунках "ям і пасток" і виправляти порушення, коли тактика уникання не спрацьовує [8, с. 417].

Комунікативна компетентність може бути визначеною у двох аспектах: як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків і соціальної ситуації (В.В. Москаленко) [8, с.418]. Комунікативну компетентність не можна вважати константною особистісною характеристикою і уявляти її як замкнений індивідуальний досвід. Її рівень змінюється в залежності від засвоєння особистістю культури суспільства, а також від розвитку і зміни самого суспільства.

Структуру комунікативної компетентності чітко та змістовно проаналізовано в працях російського психолога С. Петрушина. Він розглядає комунікативну компетентність як інтегративне утворення та вважає, що до складу зазначеної компетентності входять пізнавальний, поведінковий та емоційний компоненти. До складу когнітивного (пізнавального) компонента він включає вміння особистості орієнтуватися у комунікативних ситуаціях, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця. Також сюди входить самопізнання особистості та пізнання партнерів по спілкуванню. Зміст поведінкового компонента, на думку С. Петрушина, охоплює вміння ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування. Щодо змісту емоційного компонента, то науковець наголошує на важливості досвіду різноманітного спілкування, позитивному ставленні та налаштуванні до партнера по спілкуванню [9].

На думку Г. Ширлі головними складовими комунікативної компетентності є:

- соціальна компетенція – готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість в собі;
- соціокультурна компетенція – готовність і здатність до ведення діалогу культур, що передбачає знання власної культури і культури країни, мова якої вивчається;
- дискурсивна і стратегічні компетенції – здатність змістовно і логічно викладати свої позиції, готовність вести діалог чи дискусію, викликати зворотню реакцію у співрозмовника, залучати його в процес спілкування;
- соціолінгвістична компетенція – здатність використовувати та перетворювати мовні форми у відповідності до ситуації [12].

Автор К. Гончарова вважає, що структура комунікативної компетентності в загальному вигляді являє собою сукупність наступних компонентів:

- індивідуально-особистісний компонент, який включає в себе психофізіологічні (пам'ять, мислення, мова і т. п.), психологічні (темперамент, акцентуації характеру, тип особистості: екстраверт / інтроверт) особливості особистості;
- загальнокультурний компонент, який об'єктивується в моральних якостях, ціннісних орієнтаціях, поглядах, світогляді, особливості менталітету, ерудиції особистості;
- знансвий компонент – сукупність уявлень про комунікативний процес в цілому, про основні закони комунікативістики, принципи і правила ефективної взаємодії. Також передбачає знання структури, функцій, видів, типів, закономірностей спілкування; основних комунікативних моделей, знання особливостей ефективного спілкування в ситуації конфлікту;
- поведінковий компонент актуалізується в діяльній аспекті комунікативної компетентності. Зміст зазначеного компонента становить, на нашу думку, наступну систему компетенцій: усне і письмове мовлення; невербальна комунікація; міжособистісне сприйняття; управління комунікативним процесом;
- мотиваційно-рефлексивний компонент включає в себе: внутрішні і зовнішні передумови оволодіння фахівцем комунікативною компетентністю, що сприяють її ефективній реалізації; уміння аналізувати ситуацію, власне цілепокладання та дії партнерів; адекватну самооцінку особистості, як в професійному, так і в комунікативному векторах.

Таким чином, формування комунікативної компетентності розглядається як спосіб актуалізації особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця. Цей процес характеризується, перш за все, цілеспрямованою педагогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу в умовах особистісно орієнтованого освітнього середовища в контексті компетентнісного підходу [3].

Узагальнюючи, можна виокремити такі складові комунікативної компетентності: орієнтованість особистості у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [6]; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній відомості психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [6]; адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному

потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [2]; готовність і уміння будувати контакт з людьми [2]; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [5]; знання, уміння і навички конструктивного спілкування [7]; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [1].

Комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Дослідженням складових елементів комунікативної компетентності працівників правоохоронних органів займалися такі науковці як: О. Бандурка, В. Медведєв, Л. Мороз, С. Яковенко, В. Барко, Е. Дідоренко, Л. Казміренко, М. Столяренко, П. Сопек, С. Тарарухіна та ін.. На рівні законодавства визначені пріоритети та напрями професійного розвитку працівників правоохоронних органів, зміст їх професійних та комунікативних знань та вмінь знайшли своє відображення у Законі України "Про міліцію", "Про оперативно-розшукову діяльність", "Про внутрішні війська" [4].

Разом з тим слід констатувати недостатню розробленість цієї проблематики стосовно комунікативної компетентності саме працівників правоохоронної системи.

Для з'ясування структурних особливостей досліджуваного нами явища, а саме розвитку комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців, ми застосували факторний аналіз результатів психодіагностики курсантів I-IV курсу Львівського державного університету внутрішніх справ.

У процесі факторного аналізу даних психодіагностики за допомогою методик: особистісний опитувальник Р. Кеттєла, комунікативні та організаторські вміння методика В.Синявського та Б. Федоришина (КОЗ-1), методика Т.І. Ільїної "Мотивація навчання у вузі", Фрейбургський особистісний опитувальник (FPI), комунікативний контроль у спілкуванні, адаптований варіант методики М. Снайдера, особистісний опитувальник Айзенка (EPI) було виокремлено п'ять факторів.

У нашій факторній структурі всі фактори мають по два полюси – позитивний і негативний. Позитивний полюс фактора – це сукупність пов'язаних між собою змінних (досліджуваних ознак), які в єдності впливають на досліджуваний феномен, входять до його структури. Негативний полюс фактора вказує на ту сукупність змінних, яка виступає крайньою протилежністю до його змісту; притаманність досліджуваному характеристикам, які входять до негативного полюса фактора вказує на недостатній розвиток характеристик, які утворюють позитивний полюс фактора.

Перший фактор "Сміливість як основа продуктивної комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців" – його позитивний полюс складають змінні "Сміливість" (фактор H методики Р. Кеттєла) – володіє найбільшим факторним навантаженням (0,683), "Емоційна стабільність" (0,578), "Безтурботність" (фактор H методики Р. Кеттєла) (фактор F методики Р. Кеттєла) (0,539), "Комунікативний контроль" (0,409), "Домінантність" (фактор E методики Р. Кеттєла) (390). До негативного полюсу даного фактору увійшли змінні "Напруженість" (фактор Q4 методики Р. Кеттєла) (-0,831)

та "Тривожність" (фактор О методики Р. Кеттела) (-0,777).

Отже, у перший фактор увійшли ті досліджувані змінні, які найбільшою мірою впливають на комунікативну компетентність майбутніх правоохоронців – це сміливість, а також емоційна стабільність, безпечність, комунікативний контроль та доміантність, змістовими характеристиками яких є схильність до командування, контролювання та критики інших людей. Зважаючи на специфіку роботи правоохоронних органів, ці показники є прогнозованими, оскільки правоохоронцю для того, щоб вести бесіди як з правопорушниками, так і з керівництвом, потрібні саме ці, вищезазначені риси. На нашу думку, це зумовлено специфічними умовами праці правоохоронців, внаслідок чого головні складові їхньої комунікативної компетентності суттєво відрізняються від складових комунікативної компетентності, наприклад, менеджерів чи вчителів.

Логічними є змінні негативного полюсу – напруженість та тривожність, адже міліціонер, в якого домінуватимуть такі якості (підвищений рівень збудження, нездатність зосереджуватись) не зможе достойно нести службу в ОВС. Проте, ми змушені визнати, що непередбачувані, а дуже часто й екстремальні умови праці нерідко призводять саме до домінування таких відчуттів як напруженість та тривожність, тому в подальшому наша робота повинна бути побудована в напрямку підвищення емоційної стійкості курсантів.

Другий фактор "Вплив депресивності та похідних від неї рис на розвиток комунікативної компетентності курсантів" – на його позитивному полюсі розташувалися змінні "Депресивність" – ця змінна володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,757, довікола неї об'єднуються всі інші, – "Дратівливість" (0,731), "Невротичність" (0,622), "Тривожність" (0,472), "Імпульсивність" (0,433).

До негативного полюса даного фактора увійшли змінні "Комунікабельність" (-0,435), "Практичність" (фактор М методики Р. Кеттела) (-0,259) "Довірливість" (фактор L методики Р. Кеттела) (-0,249), "Напруженість" (фактор Q4 методики Р. Кеттела) (-0,228).

Отримані показники вказують на те, що чим більше у респондентів будуть розвинуті показники позитивного полюсу, тобто, якщо у курсантів переважатимуть депресивні настрої, вони будуть роздратовані, стривожені та даватимуть вихід цим емоціям, їх здатність до конструктивного ведення діалогу суттєво знизиться, а також їм важко буде дотримуватись уставних норм та водночас проявляти щирість, довірливість до оточуючих. У них взагалі може втратитись здатність до розслаблення та збереження внутрішнього спокою, а курсанти, які постійно знаходяться в стані стресу, не зможуть відповідати вимогам навчально-виховного процесу навчального закладу системи МВС. Враховуючи, що це є другий фактор і він має високу інформативність, можна констатувати, що багатьом курсантам притаманні такі риси як імпульсивність, дратівливість, невротичність, а також тривожність.

Отже, процедура факторного аналізу, як вже зазначалося вище, дає змогу виявити приховані значущі взаємозв'язки між досліджуваними змінними. Як бачимо, на позитивному полюсі виокремленого фактора зосередилися негативні показники, що вказує на достовірну

притаманність цих параметрів досліджуваним курсантам. Тим часом як попередня, первинна обробка даних психодіагностичного обстеження майбутніх правоохоронців показала незначний відсоток досліджуваних, які характеризуються вираженим рівнем депресивності, дратівливості, тривожності, невротичності та імпульсивності. Тобто, зовні курсанти налаштовані заперечувати, приховувати наявність у себе окреслених психологічних проявів, але більш глибокий психологічний аналіз вказує на те, що всі ці негативні параметри присутні і потребують, відтак, звернення уваги психологів, які працюють у системі освіти ОВС.

Третій фактор "Негативний вплив тривожності на розвиток комунікативних та організаторських здібностей майбутніх правоохоронців". Позитивний полюс складають такі його змінні як "Комунікативні здібності", що володіють найбільшим факторним навантаженням – 0,920, та "Організаторські здібності" (0,894). До негативного полюса даного фактора увійшли такі змінні як "Емоційна лабільність" (-0,341) та "Невротичність" (-0,209). Характерологічними рисами емоційної лабільності є однотипність та вузькі інтереси, а також невротичність, підвищена тривожність, збудливість, які поєднуються з швидким виснаженням, однозначно негативно впливатимуть на розвиток комунікативних, а разом з тим й організаторських здібностей курсантів. Курсанти, яким притаманні такі показники, не зможуть бачити варіативності стратегій поведінки, їм важко буде проявляти гнучкість у спілкуванні, а у випадку, коли потрібно буде віддавати накази, вони не зможуть проявити необхідного конструктивного впливу на підлеглих, тому є велика загроза того, що їхні вказівки будуть проігноровані чи несумлінно виконані.

Четвертий фактор "Реалістичність та врівноваженість як умова успішно здійсненого контролю курсантами власної поведінки". До його позитивного полюсу увійшли такі шкали: "Дисциплінованість" (фактор Q3 методики Р. Кеттела) – володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,777, "Принциповість" (фактор G методики Р. Кеттела) (0,554). Добра організованість, належний самоконтроль та розвинена відповідальність – це домінуючі риси виховання курсанта та діяльності правоохоронця загалом, яких так часто не вистачає сучасним міліціонерам, і які є специфічною рисою комунікабельності власне правоохоронців.

На його негативному полюсі розташувалися змінні "Практичність" (фактор М методики Р. Кеттела) – володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,627 і "Екстра та - інтроверсія" (-0,330). Це вказує на те, що на самоконтроль (як значиму рису, що впливає на комунікативну компетентність) та похідну від неї змінну "Обов'язковість" негативно впливає "Практичність" (як небажання дотримуватись умовностей та традицій, самовмотивованість), що утруднює групову діяльність, а також змінна "Екстра та - інтроверсія", де переважає інтровертованість також свідчить про труднощі в контактах та небажання налагоджувати продуктивну комунікацію.

П'ятий фактор "Поступливість характеру як негативний чинник впливу на комунікабельність майбутніх правоохоронців". До його позитивного полюсу увійшла шкала «Поступливість» (фактор I методики Р. Кеттела) з факторним навантаженням – 0,893, а на

негативному полюсі розташувалися змінні "Довірливість" (фактор L методики Р. Кеттела) (-0,514) і "Комунікабельність" (-0,353). Оскільки значний відсоток досліджуваних (32%) отримали високі показники за шкалою "Поступливість", це вказує на недостатню самостійність, ранимість щодо грубощів, інколи нерелістичність, яка впливає на зниження рівня довіри курсантів до оточуючих, не здатність відстоювати необхідні, у певних ситуаціях, власні позиції та переконання, що негативно впливатиме на комунікативну компетентність в цілому.

Тут варто розмежовувати поняття поступливість, як рису, що негативно впливає на комунікацію курсантів та гнучкість, яка є для них необхідною і під час проведення тренінгових занять наголошувати курсантам на розумінні необхідності роботи щодо трансформації складових поступливості у складові розумної гнучкості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бондаренко О.І. Психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. "Педагогічна та вікова психологія" – Хмельницький, 1994. – 20с.
2. *O.I. Bondarenko. Psychological Characteristics of Professional Communication of the Military in Special Conditions: Author's abstract for obtaining academic degree of Candidate of Psychological Sciences: major 19.00.07. "Educational and Developmental Psychology" - Khmelnytsky, 1994. – 20 p.*
3. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. – М.: Смысл, 1996. – 373 с.
4. *Introduction to Practical Social Psychology / edited by Yu.M. Zhukov, L.A. Petrovsky, O.V. Solovyova. - Moscow: Smysl, 1996.- 373 p.*
5. Гончарова К.Э. Структура коммуникативной компетентности будущего специалиста / К.Э. Гончарова // Педагогика и психология в России: вчера, сегодня, завтра: сборник статей / под ред. А.В. Головинова, Д.С. Петрова. – Алейск, Барнаул: Изд-во «Сизиф» Д.С. Петрова, 2011. – Вып. 1.– 120 с.
6. *K.Ye. Honcharova. Communicative Competence Structure of the Future Expert / K. Ye. Honcharova // Pedagogy and Psychology in Russia: yesterday, today and tomorrow: a collection of articles / edited by A. V. Holovinov, D. S. Petrov. – Aleysk, Barnaul: Publishing house "Sizif" of D. S. Petrov, 2011. - Issue 1. – 120 p.*
7. Жукевич И. Професійна компетентність майбутнього правоохоронця: сутність і складові. / І. Жукевич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи –2013 – № 6. – С. 54- 60.
8. *I. Zhukevych. Professional Competence of Prospective Law Enforcement Officers: the Essence and Components. / I. Zhukevych // Osvita doroslyh: teoriya, dosvid, perspektivy. - 2013 - No 6.- p. 54-60.*
9. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников. – М.: Изд – во МГУ, 1990. - 104 с.
10. *Yu.M. Zhukov. Diagnosis and Development of Competence in Communication / Yu. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya, P. V. Rastanikov. - Moscow: Publishing house MGU, 1990. – 104 p.*
11. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий (под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова). – Л.: Лениздат, 1987. – 143 с.

Kuklo O.Ye. Structural Features of Communicative Competence of Prospective Law Enforcement Officers

The article highlights the structural features of communicative competence of prospective law enforcement officers, establishes the latent causes of relationships among the variables under investigation (communication and organizational skills, communication control and individual personal traits / personality characteristics).

Keywords: *communicative competence, professional communication, components of communicative competence of prospective law enforcement officers*

Кукло О.Е. Структурные особенности коммуникативной компетентности будущих правоохранителей

В статье освещены структурные особенности коммуникативной компетентности будущих правоохранителей, обнаружено латентные причины взаимосвязей между исследуемыми переменными (коммуникативными и организаторскими способностями, коммуникативным контролем и индивидуально-личностными чертами / особенностями личности).

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, профессиональное общение, компоненты коммуникативной компетентности будущих правоохранителей*

Отже, комунікативна компетентність правоохоронців – це організація і тактика взаємодії з різними категоріями громадян із метою попередження, припинення, розкриття та розслідування правопорушень і злочинів. Її відмінними рисами є сміливість як їх здатність не губитись при зіткненні з неочікуваними ситуаціями, вміння легко налагоджувати контакти з оточуючими, можливість протистояти втомі та витримувати значні емоційні навантаження в роботі з людьми, а також контроль над емоційною сферою та комунікативний контроль. Разом з тим було виявлено, що значній частині курсантів притаманна скутість, невротичність та небажання дотримуватись групових норм, що може утруднювати їхню навчальну та професійну діяльність, оскільки взаємопідтримка, взаємодопомога, а також дотримання правил та субординації є запорукою успішної діяльності майбутнього правоохоронця.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Staff. Personality. Communication: Dictionary of Socio-Psychological Concepts (edited by Ye. S. Kuzmina and V.Ye. Semenov). - Leningrad: Lenizdat, 1987. – 143 p.*
2. Крижанская Ю.С. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков. – М.: Смысл, 1999. –115с.
3. *Yu.S. Krizhanskaia. Communication Grammar / Yu.S. Krizhanskaia, V.P. Tretiakov. - Moscow: Smysl, 1999. – 115 p.*
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія: підручник / В.В. Москаленко / – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624с.
5. *V.V. Moskalenko. Social psychology: textbook / V.V. Moskalenko / - Kyiv: Center of educational literature, 2005. – 624 p.*
6. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до100 человек) / С.В. Петрушин. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – С. 256
7. *S.V. Petrushyn. Psychological Training in Large Groups (methodology of communicating competence development in groups from 40 to 100 people) / S.V. Petrushyn. - Moscow: Academic Project; Ekaterinburg: Business Book, 2000. – 256 p.*
8. Прозорова Е.В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности / Е.В. Прозорова // Мир психол. огии. – 2000. – № 2. – С. 191–202.
9. Туринська (Кукло) О.Є. Комунікативна компетентність правоохоронців як умова їх ефективно професійної діяльності / О.Є. Туринська, О.Б. Самохвалов // Психологічні науки [Збірник наукових праць] №60/2011 ст. 200-203.
10. *Ye.V. Prozorova. Pedagogical Conditions of Communicative Competence Formation / Ye. V. Prozorova // Mir psihologii. - 2000. - No 2. - pp. 191-202.*
11. Shirley Grundy. Curriculum: Product or Praxis. London, New York, Philadelphia: The Palmer Press, 1991. - p. 7-17.
12. *O.Ye. Turynska (Kuklo) O.E. Communicative Competence of Law Enforcement Officers as a Condition of Their Effective Professional Activity / O.Ye. Turynska, O.B. Samokhvalov // Psychological Sciences [Scientific Papers] No 60 / 2011 Art. 200-203.*
13. Shirley Grundy. Curriculum: Product or Praxis. London, New York, Philadelphia: The Palmer Press, 1991. – p. 7-17.

Рогаль Н.И.

Психологический анализ детско-родительских отношений девочек и мальчиков подросткового возраста

Рогаль Нина Ивановна, аспирант кафедры социальной психологии, факультет психологии Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина

Аннотация. В статье освещены и проанализированы результаты эмпирического исследования, которое направлено на освещение детско-родительских отношений подростков. Рассмотрено стили родительского воспитания, которые преобладают в семье. Выделено и проанализировано отношение родителей к разного рода наказаниям подростков и сравнено стили воспитания родителей (матери и отца) в зависимости от пола ребенка.

Ключевые слова: семья, воспитание, детско-родительские отношения, родительская позиция, девушки-подростки, мальчики-подростки

Актуальность проблемы. Проблемы семьи всегда были и есть одним из центральных вопросов в психологических исследованиях. Ведь именно семья существенно влияет на развитие ребенка, формирует основы характера, отношения к другим людям, к труду, под влиянием семьи формируются нравственные и культурные ценности ребенка. Но со сменой поколений, эпох и условий в которых вынужден существовать человек происходит трансформация и семейных отношений, которая может привести к семейной дисгармонии, к появлению семейных конфликтов, к эмоциональному отторжению, неприязни и образованию дистанции в отношениях между родителями и подростками. Ведь именно в этот возрастной период происходит перестройка и структурирование системы внутрисемейных отношений подростков и их родителей.

Анализ источников. Такие психологические школы как: психоанализ (З. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Берн, Э. Фромм и др.), гуманистическая психология (А. Адлер, К. Роджерс, А.Фромм, Ю.Гиппенрейтер и др.), бихевиоризм (Б. Скиннер, А. Бандура, Р. Сирс и др.) рассматривали проблему взаимоотношений родителей и ребенка, как одну из важных предпосылок детского развития.

Стоит отметить, что проблема детско-родительских отношений в последнее время становится предметом исследования широкого круга ученых (В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер, А.И. Захаров, М.В. Быкова, А. Спиваковская, А.Я. Личко, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Ю. Кочетова, И.М. Леонова, А.Я. Варга, Е.Т Соколова, Е.А. Савина, И.М. Марковская, В. И. Гарбузов, В. Юстицкий, М.С. Корольчук, Л.В. Максименко и др.), которые считают, что семейное воспитание, а именно детско-родительские отношения являются одним из главных факторов развития личности ребенка.

Многие ученые отмечали важное значение для развития ребенка отношений с матерью (В.Н. Дружинин, Р.К. Белл, Э. Эриксон, Е.С. Шефер, Д.В. Винникот). Но, по мнению Д.В. Винникота нельзя преуменьшать значимости отца и отношений с ним, ведь они являются важными для становления личности ребенка независимо от его пола [2]. Отец выступает в качестве авторитетного социального примера, примера поведения, его присутствие в семье дает ребенку уверенность и самостоятельность в принятии решения, а мать удовлетворяет первичные потребности ребенка, дает ощущение защищенности, эмоционального тепла и уюта (В.Н. Дружинин) [3].

Цель статьи: анализ детско-родительских отношений: стилей родительского воспитания и способов наказания подростков и сравнение стилей воспитания родителей (матери и отца) в зависимости от пола ребенка.

Изложение основного материала. Исследование проводилось в Сумской области в 2014 году, в выборку вошло 192 семьи (319 родителей: 186 матерей и 133 отца). В каждой из этих семей воспитывается подросток в возрасте от 12 до 15 лет.

В исследовании использовались следующие методики: опросник С. Степанова «Стили родительского поведения», методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской (варианты для подростков и родителей)[5] и авторская анкета для выявления отношения родителей к разным видам наказания.

Для сравнения показателей исследования по полу использовался ранговый U-критерий Мана-Уитни в пакете статистических программ SPSS. В результате анализа полученных данных были обнаружены следующие результаты.

Мальчики больше девочек оценивают склонность отца к сотрудничеству с ними ($U=2453$, $p=0,004$). Матери, воспитывающие мальчиков дают более высокую оценку строгости своего воспитания ($U=5118,5$; $p=0,029$). Отцы, воспитывающие мальчиков также имеют более высокую оценку требовательности к ним ($U=1675,5$; $p=0,012$) и строгости ($U=1684,5$; $p=0,017$).

Следует заметить значимые и важные различия в стилях воспитания юношей и девушек со стороны обоих родителей. Из таблицы 1 видно, что стили материнского и отцовского воспитания различаются в зависимости от пола ребенка. С перва рассмотрим стили воспитания, используемые в семьях девушек-подростков. Следовательно, авторитетный стиль семейного воспитания имеет высокий уровень выраженности как у матери (4,11), так и у отца (4,32). На втором уровне выраженности находится авторитарный стиль воспитания (мать: 2,12; отец: 2,15), который характеризуется низким уровнем принятия и участия в жизни ребенка. Низкий показатель стратегии семейного воспитания наблюдается в индифферентном стиле (мать: 1,34; отец: 1,1). Либеральный стиль встречается несколько чаще, чем индифферентный, но его показатель среднего значения является тоже не высоким.

В семьях мальчиков-подростков среди матерей преобладает авторитетный стиль воспитания, среди отцов наиболее выраженным является авторитарный стиль, хотя разница между средними показателями

авторитетного и авторитарного стиля воспитания является незначительной. На следующем месте находится либеральный стиль воспитания, который является более выраженным у матерей мальчиков-подростков, а не у отцов. Наименее выраженным в семьях юношей подросткового возраста, как и в семьях девушек является индифферентный стиль.

Матери девочек-подростков указывают больше признаков авторитетного ($U=5378,5$; $p=0,004$) и менее либерального стилей ($U=3341,5$; $p=0,006$). При этом, доминирующим среди матерей является авторитетный стиль воспитания независимо от пола ребенка.

Оценки отца также указывают на преимущество авторитетного стиля воспитания, если семья воспитывает девочку ($U=3314$; $p<0,001$). Индифферентный стиль воспитания в оценке отца является большим в семьях, где воспитывают мальчика ($U=1448$; $p<0,001$). Для девушек ведущим стилем воспитания отца есть авторитетный, меньше проявляется индифферентный. Для мальчиков распределения баллов по стилям воспитания авторитетным, авторитарным и либеральным почти равное, несколько выше других является авторитарный стиль, но индифферентный стиль также имеет наименьшие значения.

Таблица 1. Сравнение показателей стилей воспитания в семьях, которые воспитывают мальчиков и девочек

Стили семейного воспитания		Девочки	Мальчики	U	p
		Средние значения (N= 319)			
Авторитетный	Мать	4,11	3,08	5378,5	0,004
	Отец	4,32	2,32	3314	<0,001
Авторитарный	Мать	2,12	2,18	4184	0,7
	Отец	2,15	2,56	1944	0,223
Либеральный	Мать	1,87	2,36	3341,5	0,006
	Отец	1,82	2,13	1861	0,108
Индифферентный	Мать	1,34	1,75	3780	0,122
	Отец	1,1	1,9	1448	<0,001

Исходя из полученных средних значений и уровня значимости показателей, мы можем говорить, что стиль воспитания девочек подросткового возраста основан на высоком уровне принятия и участия в жизни ребенка - проявления тепла, внимания, терпения. Одновременно родители устанавливают разумные требования к зрелости поведения подростка и постоянно придерживаются этих требований и объясняют их ребенку. Родители мальчиков подросткового возраста также проявляют тепло и внимание к ребенку, но несколько меньше чем родители девушек-подростков. Родители мальчиков чаще заставляют их выполнять требования с помощью крика, наказаний и критики.

Эти результаты могут свидетельствовать о том, что по мере взросления ребенка меняются и воспитательные позиции родителей. Детям подросткового возраста предоставляется полная автономия, ведь у них уже нет такой необходимости в родителях, которая есть у младенцев и у маленьких детей (З. Фрейд и Д.В. Винникот). Но отличие в семейном воспитании и родительском отношении к девочкам и мальчикам, которое прослеживается в результатах исследования может свидетельствовать о том, что мальчики раньше девочек начинают дистанцироваться от родителей, входят в новые референтные группы, больше времени проводят вне дома и сами родители также дистанцируются от подростков, давая им больше свободы для самовыражения и самоутверждения. Или же, родители больше оберегают дочек и стараются держать с ними тесный эмоциональный контакт.

В ходе разработки исследования мы выдвинули предположение, что важную роль в воспитательном процессе играют способы наказания подростков, которые используют родители. Именно поэтому мы разработали анкету в основу которой было положено различного рода наказания: физические наказания (ремень и др.), вербальные наказания в грубой форме

(крик, упреки), домашний арест, штрафные работы, наказание в виде ограничения, справедливость наказания и похвала и поощрение за хорошее поведение. Родителям было предложено указать согласны или не согласны они с использованием вышеуказанных форм наказания.

Предварительно с помощью статистического анализа было сравнено способы наказания в зависимости от пола ребенка, который воспитывается в семье и сравнено отношение матери и отца к разного рода наказаниям ребенка. Но значимых различий не выявлено, поэтому проанализировано средние показатели родителей по каждому способу наказания без сравнения. Таким образом, родители чаще склонны использовать для наказания детей домашний арест (2,54) и наказание в виде ограничения (лишение определенных общественных благ, таких как просмотр телевизора, игры на компьютере, карманные деньги и т.п.). Штрафные работы, как форма наказания также занимают важное место. Использование физических наказаний (ремень и др.) одобряется родителями меньше (1,74), как и вербальные наказания у грубой форме (1,82), хотя среднее значение последнего показателя выше. Что свидетельствует о том, что родители более склонны выражать свое недовольство поведением подростка с помощью эмоционально насыщенных высказываний, которые имеют негативный характер (крик, вереск и т.п.), нежели использовать физическую силу. 68% матерей и 71% отцов не согласны с использованием физического наказания в воспитательном процессе, а 32% матерей и 29% отцов считают его уместным при весомой вине подростка. Важно отметить, что родители в воспитательном процессе склонны использовать похвалу за хорошее поведение, или за выполнение задач (2,82), что есть очень хорошим показателем в семейных отношениях, ведь по мнению некоторых ученых, недостаток похвалы, положительной оценки действий и поведения ребенка

может привести к заниженной самооценке и к негативным отношениям в семье. Также, высокий показатель получила справедливость наказания (2,80), то есть наказание должно быть пропорциональным тому, что сделал ребенок и следовать за проступком, а не через длительный промежуток времени, что свидетельствует о преобладании справедливости в воспитательном процессе как девушек так и мальчиков подросткового возраста.

Также, было обнаружено, что родители детей, которые подвергаются физическим наказаниям в семье не имеют разногласий в своем стиле воспитания по сравнению с родителями тех детей, которые не подвергаются физическим наказаниям. Это же касается и использования наказания штрафными работами, этот вид наказания и стиль воспитания родителей не связаны. В семьях где главной особенностью наказания является его справедливость наблюдается низкий показатель проявления индифферентного стиля воспитания ($U=1376$; $p=0,008$), что вполне можно объяснить, так как данный стиль воспитания характеризуется отстраненностью родителей от ребенка, незначительным контролем над его поведением, низким принятием и не способностью родителей устанавливать и придерживаться правил которые касаются современных целей.

Характеризуя результаты, описывающие отношения матерей с детьми следует отметить, что четко прослеживается взаимосвязь, что согласуется с результатами выполненного нами корреляционного анализа.

Итак, присутствуют как положительные так и отрицательные корреляционные связи между показателями стилей воспитания, способов наказания и родительского отношения по оценке матери. Рассмотрим их более подробно. Присутствует обратная значимая связь авторитетного стиля воспитания и требовательности ($r=-,289$ при $p\leq 0,01$); строгости ($r=-,223$ при $p\leq 0,01$); физического наказания ($r=-,208$ при $p\leq 0,01$) и вербального наказания ($r=-,286$ при $p\leq 0,01$). Обратная связь указывает на то, что при увеличении одного показателя уменьшается другой и наоборот. То есть, при использовании авторитетного стиля воспитания матери становятся мягкими, не устанавливают для детей жестких правил и сводят к минимуму использование физических и вербальных наказаний в грубой форме. Положительная (прямая) корреляция наблюдается между показателями авторитетного стиля воспитания и последовательностью матери ($r=,350$ при $p\leq 0,01$); удовлетворенностью отношений матери с ребенком ($r=,218$ при $p\leq 0,01$), что указывает на последовательность и постоянство матери в своих требованиях, отношениях с подростком и общую степень удовлетворенности своими отношениями с ребенком при авторитетном стиле воспитания. Авторитарный стиль воспитания отрицательно коррелирует с содружничеством ($r=-,179$ при $p\leq 0,05$); принятием ребенка, похвалой и поощрением, что свидетельствует о том, что матери использующие авторитарный стиль воспитания полностью не включены во взаимодействие с детьми, проявляют холодность, неприятие ребенка и не используют похвалу и поощрение для улучшения поведения подростка. Либеральный стиль воспитания отрицательно коррелирует с контролем

($r=-,154$ при $p\leq 0,05$); авторитетностью матери. То есть, либеральный стиль характеризуется низким контролем, матери относятся к ребенку слишком мягко, не имеют влияния на подростка. Индифферентный стиль положительно коррелирует с использованием физических наказаний ($r=,186$ при $p\leq 0,01$); вербальных наказаний ($r=,260$ при $p\leq 0,01$) и имеет обратную корреляцию с показателем эмоциональной близости. Таким образом, можно сказать, что матери, которые используют индифферентный стиль воспитания равнодушны к своим детям, закрыты к общению, эмоционально удалены.

Что касается отношений у сфере «ребенок-отец», то в результате корреляционного анализа было выявлено, что доминирование авторитетного стиля воспитания связано с последовательностью ($r = 172$ при $p\leq 0,05$), низким контролем ($r = -,209$ при $p\leq 0,05$) и не требовательностью отца ($r = -,257$ при $p\leq 0,01$). То есть, отцы, использующие авторитарный стиль воспитания являются последовательными и постоянными в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в использовании наказаний и поощрений, не демонстрируют чрезмерного контроля по отношению к ребенку. Авторитарный стиль воспитания отрицательно коррелирует с согласием ($r = -,186$ при $p\leq 0,05$), отцы, у которых преобладает авторитарный стиль воспитания имеют низкую степень согласия с подростками. Либеральный стиль воспитания связан с выраженным контролирующим поведением по отношению к подростку ($r=,183$ при $p\leq 0,05$) и использованием отцом вербальных наказаний в грубой форме ($r=,183$ при $p\leq 0,05$). Индифферентный стиль воспитания коррелирует с требовательностью отца ($r=,219$ при $p\leq 0,05$); степенью согласия ($r = ,174$ при $p\leq 0,05$); и последовательностью и постоянством отца в своих требованиях ($r=-,201$ при $p\leq 0,05$). Шкала контроля отца коррелирует с использованием им такого способа наказания, как штрафные работы ($r = ,266$ при $p\leq 0,05$).

Полученные корреляционные связи детско-родительских отношений, стилей воспитания и способов наказания ребенка родителями в определенной мере совпадают и несколько дополняют данные, полученные в результате теоретического анализа психологической литературы, освещающей особенности стилей воспитания, которые исследовали Дж. Боулдуин, Г. Крайг, Д. Баумринд [1, с.893-894].

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты указывают на доминирование смешанных стилей воспитания в семьях подростков. В ходе статистического анализа выявлено значимые отличия материнского и отцовского воспитания и прослеживаются различия в модели родительского поведения отцов и матерей в зависимости от пола ребенка. Среди родителей (матерей и отцов), которые воспитывают девочек наиболее выраженным является авторитетный стиль воспитания. В родителей, которые воспитывают мальчиков прослеживаются различия, среди матерей преобладающим является авторитетный стиль воспитания, а отцы используют чаще авторитарный стиль и считают себя более требовательными и строгими к ребенку.

Перспективой дальнейших исследований является более глубокое изучение семейных отношений и их влияния на развитие и личность подростка.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Берк Л. Развитие ребенка. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1056 с.
Berk L. Razvitie rebenka [The development of the child] (6nd ed.). – SPb.: Piter, 2006. - 1056 s.
2. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. – М.: Литур, 2004. – 400 с.
Vinnikot D.V. Simia i razvitie lichnosti. Mat i ditia [Family and personal development. Mother and Child]. – M.: Litur, 2004. – 400 s.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. - 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
Druzhinin V.N. Psikhologiiia semi [Psychology of family] (3nd ed.). – SPb.:Piter, 2006. – 176 s.
4. Савина Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.
Savina E.A. Roditeli i deti: psikhologiiia vzaimootnoshenii [Parents and children: the psychology of relationships]. – M.: Kohito-Zentr, 2003. – 230 s.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
Markovska I.M. Treninh vzaimodeistvia roditelei s detmi [Training interaction of parents with children]. – SPb.: Rech, 2005. – 150 s.

Rogal N.I. Psychological analysis of child-parent relationship of girls and boys in teenage period

Abstract. The article explains and analyzes the results of an empirical study, which aims at making clear child-parent relationship at teenagers. Parenting styles, which prevail in the family, are examined. The attitude of parents to various punishments of adolescents is distinguished and analyzed; and parenting styles of parents (mother and father), depending on the sex of the child, is compared.

Keywords: family, education, child-parent relationships, father's position, teenage girls, teenage boys

Шебанова В.І.

Застосування теорії самодетермінації для нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги)

*Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент
докторант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна*

Анотація. У статті обґрунтовується застосування основних ідей психологічної теорії самодетермінації щодо нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги) у осіб з розладами харчової поведінки.

Ключові слова: самодетермінація, харчова поведінка, розлади харчової поведінки

Постановка проблеми. У статті викладено основні ідеї та перспективи психологічної теорії самодетермінації, що є необхідним для розуміння застосування головних положень концепції з метою підвищення мотивації до нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги) та досягнення психологічного благополуччя (як основи повноцінності життя).

Аналіз публікацій. На сьогоднішній день відзначається зростання інтересу науковців до дослідження мотивації та самодетермінації людини (Т.О. Гордєєва, О.С. Дергачева, В.О. Климчук, Т.В. Тадеєва, В.І. Чирков, E.L. Deci, R.M. Ryan та ін.) [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. Однак питання застосування основних ідей та перспектив психологічної теорії самодетермінації при нормалізації харчової поведінки у осіб з розладами харчової поведінки все ще залишаються недостатньо дослідженими.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні застосування основних ідей та перспектив психологічної теорії самодетермінації щодо нормалізації харчової поведінки (як основи нормалізації ваги) та досягненні психологічного благополуччя (як основи повноцінності життя) у осіб з розладами харчової поведінки.

Виклад основного матеріалу. Під *внутрішньою мотивацією* розуміють такий тип детермінації поведінки, коли фактори, які її ініціюють та регулюють, виходять з внутрішньоособистісного Я, тобто обумовлені особистісними смислами (В.І. Чирков) [6]. У руслі тематики нашої роботи це можуть бути переконання наступного характеру: «нещодавно я зрозуміла, що моїм першочерговим завданням повинно стати зниження ваги»; «... якщо я не схудну у найближчий час, то у майбутньому на мене чекає тільки жалюгідне, нікому не потрібне існування та смерть у молодому віці» тощо.

Конструкт *«зовнішня мотивація»* застосовується для опису детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які її ініціюють та регулюють є зовнішніми (тобто знаходяться поза особистістю) (В.І. Чирков) [6].

Враховуючи тему нашого дослідження до *зовнішньої мотивації зниження ваги та нормалізації ХП*, ми відносимо:

– орієнтацію на висловлювання Інших людей: «мама постійно мені говорить про те, що мені необхідно схуднути»; «чоловік вважає, що мені необхідно скинути зайву вагу й загрожує мені розлученням»; «юнак, який мені безумно подобається та дуже дорогий, поставив мені умову, щоб я схудла, бо з такими як я (товста) він не зустрічається»; «доктор сказав, що мені необхідно терміново схуднути»;

– орієнтацію на критичні, неетичні висловлювання щодо пишних форм тіла або, навпаки, на відкриту та приховану пропаганду стрункого (худого) тіла у якості еталону краси, що широко пропагується у ЗМІ;

– акцентуацію уваги на тому сегменті інформації у ЗМІ, що сприяє формуванню іпохондричного дискурсу (зокрема, повідомлення про шкідливі продукти харчування, хвороби, що виникають внаслідок переїдання або внаслідок неналежної кулінарної обробки під час її готування, або взагалі внаслідок її кулінарної обробки тощо).

Найбільш продуктивно співвідношення конструктивів внутрішньої та зовнішньої мотивації, їх вплив на ставлення до життя презентовано у теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) Е. Дісі та Р. Раяна (Edward L. Deci, Richard M. Ryan) [7; 8]. Модель мотивації поведінки, яку розглядають дослідники, описує закономірності самостійного вибору людиною перспектив своєї життєдіяльності. Автори апріорі приймають положення про наявність вроджених потреб та можливості їх задоволення у ході життєдіяльності людини, що супроводжується відчуттям повноцінного життя та гармонійного функціонування – інтегрованим відчуттям психологічного благополуччя (well-being) в основі якого полягають відчуття здоров'я, особистісного зростання (розвитку), гармонійних взаємозв'язків з іншими та служіння людям (розвитку суспільства).

На думку дослідників, «самодетермінація пов'язана з діалектичним протистоянням активного «Я» до різних зовнішніх та внутрішніх сил, з якими особистість стикається у процесі розвитку» [7, с. 239]. Інакше кажучи, теорія самодетермінації звертає увагу на ті *фактори середовища*, які як сприяють розвитку повноцінного здорового життя і самореалізації людини, так і перешкоджають цьому процесу. Зокрема, розглядаються фактори, які з одного боку, сприяють протистоянню та подоланню труднощів, що виникають у ході життєдіяльності (негативні впливи різноманітних життєвих ситуацій), з іншого боку – сприяють реалізації прихованих ресурсів Я. *Психологічним критерієм самодетермінації автори вважають гнучкість власної саморегуляції при зіткненні з різноманітними перешкодами.*

При розробці теорії самодетермінації автори спиралися на ідеї та погляди різних дослідників: Р. Вудворта (R.S. Woodworth, 1918), А. Маслоу (A. Maslow, 1999), Ф. Хайдера (F. Heider, 1958), Р. Уайта (R. White, 1959), Р. де Чармса (R. de Charms, 1968), які у різні часи висували припущення про те, що люди:

а) мають вроджені тенденції (активні прагнення),

що спрямовані не тільки на подолання труднощів навколишнього середовища, але й на психологічне зростання та духовний розвиток;

б) здатні переводити досвід подолання в особистісні смисли;

в) мають вроджені потреби у власній компетентності та прихильності до Інших.

Е. Дісі, на основі робіт Р. де Чармса, використовував термін «*локус каузальності*». Зазначена дефініція відображає зовнішню або внутрішню *причинність*, тобто точку *ініціації сили*, що *детермінує джерело «початку» поведінки або початку діяльності*. Іншими словами, локус каузальності визначає «де?» знаходиться джерело ініціації поведінки (у кому джерело того, що я дію саме так, а не інакше? Мотиви діяльності в мені або поза мене? Чому я вчиняю саме так, а не інакше? Я так дію тому, що цього хочу саме «Я» або цього хочуть інші?).

При домінуванні *внутрішньої мотивації* людина вважає, що причини, які обумовлюють її поведінку, належать їй самій, і вона, і тільки вона визначає, «що» та «яким чином» вона буде реалізовувати. У цьому випадку особистість має *внутрішній локус каузальності* (особистісну причинність). Навіть при виконанні складних та виснажливих завдань бажання працювати є стійким та тривалим, особливо при можливості проявляти нестандартні стратегії. Виникає відчуття потоку: людина відчуває задоволення, творчий підйом, швидкий плин часу, відсікається все зайве, що не сприяє діяльності, яка виконується (М. Чікзентміхалі, цит.: Климчук) [3].

При домінуванні *зовнішньої мотивації особистість характеризується зовнішнім локусом каузальності*. У цьому випадку людина вважає, що причини, які детермінують її поведінку знаходяться поза нею та є зовнішніми щодо її «Я» (щодо власних бажань, намірів, цілей), і тоді цілеспрямованість індивіда щодо реалізації «чужих» цілей зникає разом із підкріпленням (цілі цілковито зовнішньо мотивованої поведінки не інтегруються та не інтеріоризуються у внутрішній світ людини). Люди обирають найпростіші стратегії досягнення мети за для найшвидшого отримання винагороди або уникнення покарання. Діяльність, що виконується під впливом зовнішньо орієнтованої мотивації виконується без належної зосередженості й концентрації уваги на ній, а отже є нестійкою та часто супроводжується постійними відволіканнями та негативними емоціями. Це не тільки не сприяє прояву потоку творчості (спонтанності, креативності тощо), але й часто не дозволяє досягти необхідних результатів.

На основі наших власних спостережень відзначимо, що, люди, які регулярно переїдають, як правило, вважають, що «джерело переїдання» *знаходиться поза них самих*. Відповідно, факт переїдання або взагалі не визнається (не усвідомлюється, не фіксується у свідомості), або пояснюється наступним чином: «...їжа начебто кличе, зазиває мене...»; «їжа мене постійно спокушає»; «... чесне слово, я спираюся як можу – шосили, але, найчастіше, переконуюся у тому, що людина є слабкою, нікчемною та грішною істотою» тощо. У подібних випадках можна припускати компульсивне переїдання (що, поєднується з екстер-

нальною та емоціогенною харчовою поведінкою).

Протилежна тенденція, коли джерело переїдання пов'язується лише із внутрішніми причинами, спостерігається здебільшого у анорексиків та буліміків. Водночас, зауважимо, що така тенденція періодично (циклічно) з'являється й у тих, хто зазвичай схильний регулярно переїдати, зокрема, у період жорсткого обмеження споживання їжі (у період дотримання жорсткої обмежувальної дієти). Особливістю цього періоду є те, що люди з розладами ХП із гордістю відзначають свою перемогу «над їжею», оскільки відчувають, що внутрішнє джерело ініціації «перемоги над вагою» та/або подолання «тяги до їжі» знаходиться в них самих. Продемонструємо сказане висловлюваннями досліджуваних з досвіду нашої практичної роботи: «*свою дієту я вигнала сама, і за нівроку жодного разу з неї не зірвалася – адже це моя дієта!*»; «*коли я їм за своєю власною дієтою, то я бачу себе в дзеркалі гарною, але варто мені з'їсти, щось інше, так я відразу помічаю, що я стала товстою, хоча на вагах усе залишається без змін...*».

На наш погляд, саме «переживання перемоги» (на тлі подолання труднощів та досягнення певних результатів) дозволяє відчути себе вільною людиною – автономною, незалежною, успішною, ефективною (компетентною). Розглянута позиція узгоджується з думкою В. Роттенберга, який зазначав, що «... анорексія – це процес повсякденного подолання та боротьби з перешкодами на шляху схуднення» [4]. По суті, це *виклик* який кидають дівчата власному апетиту та всім тим, хто має намір змусити їх нормально їсти (приймати їжу у відповідності до «чужих» норм). Автор вважає, що анорексія – це *своєрідна пошукова активність*, в якій процес (тобто подолання труднощів) є значно важливішим за результати. Процес (як тривала, відчайдушна боротьба) сприяє відновленню та підвищенню самооцінки особистості, що в силу попереднього травматичного досвіду викривлюється та знижується, а особистісні якості знецінюються. Страх повернутися до нормального споживання їжі пов'язаний не стільки з побоюванням втратити контроль, скільки зі страхом втратити «виклик», втратити відчуття боротьби та подолання перешкод, що робить життя насиченішим та повноціннішим. «Кожний не з'їдений шматочок їжі – це перемога, і цінність цієї перемоги є тим більшою, чим більшими є зусилля, що витрачуються на шляху досягнення бажаного результату» [4].

На сьогоднішній день результати численних послідовників теорії самодетермінації дозволили створити цілісну макротеорію, яка містить у собі п'ять міні-теорій:

- 1) теорію інтринсивної мотивації або організмичної інтеграції,
- 2) теорію базових психологічних потреб,
- 3) теорію каузальних орієнтацій або причинного зв'язку
- 4) теорію когнітивної оцінки,
- 5) теорія змісту цілей (Т.О. Гордеева; В.О. Климчук, В.І. Чирков, Е.Л. Deci, Р.М. Ryan) [1; 3; 6; 7; 8].

При всьому різноманітті факторів, які можуть спонукати людину до дії, очевидною є суттєва відмінність між внутрішніми і зовнішніми факторами, тобто

між зовнішньою і внутрішньою мотивацією. «Порівняння людей, чия мотивація є автентичною, тобто самостійно сформованою чи безперечно прийнятою, з тими, кого спонукають до дії ззовні, зазвичай, виявляє, що перші мають більше інтересу, емоційної живості та довірливості, що, відповідно, веде як до розкриття діяльності, цілеспрямованості та креативності, так і до підвищення життєздатності (вітальності), самоповаги та загального психологічного благополуччя» [3, с. 69]. А оскільки між цими двома видами мотивації існує певна феноменологічна та функціональна відмінність, то в теорії самодетермінації ставиться завдання всебічного вивчення їх взаємного впливу та переходу.

У моделі мотивації поведінки Е. Дісі та Р. Раян описують термін «локус каузальності» як *когнітивний конструкт*, який відображує *ступінь автономності* (самодетермінованості) у ході планування та реалізації діяльності [7]. *Зовнішній локус каузальності зумовлює у людини виникнення самовідчуття, що джерело поведінки (діяльності) знаходиться поза неї, при цьому індивід відчуває себе об'єктом маніпуляцій та стороннього впливу. У таких випадках суб'єкт діє вимушено (під впливом покарання або нагороди), тобто «через необхідність»*), і хоча він, безумовно, розуміє зв'язок між власною поведінкою та її результатами (наслідками тих чи інших власних поведінкових реакцій), але «результат» (як підсумок діяльності) може знецінюватися індивідом або навіть оцінюватися негативно як «результат, який не є власним» («я не маю до цього ніякого відношення», «я в цьому не винний» тощо). Наприклад, аноресики, що під впливом тиску обставин («щоб заспокоїти маму», «щоб не кормили насильно через зонд» тощо) можуть споживати їжу у більшій кількості, ніж вони з'їдають звичайно, але результат (забезпечення організму необхідними поживними речовинами, вітамінами, енергією, тощо) знецінюється ними, тому що вступає у протиріччя з їх бажаним особистим наміром – «бути стрункою». Розходження між двома протилежними намірами (внутрішнім та зовнішнім) та відповідно між різноспрямованими очікуваннями результату («зниження ваги» та «зростання ваги») викликає різноманітні неприємні відчуття аж до відчуття гострого болю внаслідок споживання їжі.

Внутрішній локус каузальності зумовлює самовідчуття внутрішньої свободи та незалежності від зовнішніх обставин. Людина відчуває, що вона діє відповідно до власних намірів, при цьому причини й результати власних поведінкових реакцій сприймаються як взаємозалежні друг від друга.

О.Є. Дергачова, В.І. Чирков, звертають увагу на те, що необхідно відрізнити конструкти «зовнішній / внутрішній локус контролю» (що були введені Дж. Роттером) і поняття «зовнішній/внутрішній локус каузальності» або «локус причинності» [2; 6].

Локус контролю відображує локалізацію зусиль, що контролюють результати поведінки. Іншими словами, це схильність приписувати відповідальність за наслідки своєї діяльності зовнішнім силам (зовнішній локус контролю або екстернальність) або внутрішнім станам (внутрішній локус контролю або інтернальність). На відміну від дефініції «локус контролю» по-

няття «*локус каузальності*» стосується мотиваційного процесу, тобто міри самодетермінації та акцентує увагу на першопричинності джерела активності. Якщо людина вважає, що джерело її вчинків «вона сама», то поведінка переживається як така що реалізує власні прагнення й наміри, що здійснюються під впливом внутрішніх чи зовнішніх інформаційних чинників (внутрішній локус каузальності). Якщо людина вважає, що джерело активності «Інші», то поведінка переживається як така, що здійснюється під впливом внутрішніх або зовнішніх контролюючих чинників, коли людина змушена підкорюватися чужій волі або обставинам життя (зовнішній локус каузальності).

Автори теорії самодетермінації постулюють існування *трьох базових потреб*, які складають основу внутрішньої мотивації. Зокрема, це потреба в автономії, компетентності та зв'язаності (relatedness – потреба у значущих відносинах, прихильності, відданості Іншим, взаємозв'язках). При цьому під базовою потребою розуміється така спонукка (енергізуючий стан), задоволення якої дозволяє відчувати фізичне здоров'я та психологічне благополуччя, а *незадоволення – призводить до патології та хворобливих психологічних станів.*

Самодетермінація пов'язується з домінуванням певних життєвих прагнень, що мають або внутрішню, або зовнішню орієнтацію та відповідно спрямовують активність (вибори людини) або на себе (у відповідності до власного Я), або на Інших. При цьому автори моделі мотивації поведінки зауважували, що *самодетермінацію слід відрізнити від самоконтролю й саморегуляції.* У випадку самодетермінації, справжнім автором своєї поведінки виступає сам суб'єкт (при самоконтролі або саморегуляції регуляторами поведінки можуть бути соціальні або групові міфи, норми, цінності, позиції інших авторитетних людей, але без їх внутрішнього прийняття) [7; 8].

Крім базових потреб у теорії самодетермінації розглядаються дві групи *життєвих прагнень* (aspirations) – внутрішні й зовнішні. На думку дослідників, життєві прагнення (як інтегральне утворення домінуючих орієнтацій, значущих цілей, сильних бажань) є «лакмусовим папірцем», що дозволяє виявити ступінь зрілості й організованості особистості, особливості її внутрішнього світу, горизонти бажань і досягнень.

До внутрішніх життєвих прагнень автори відносять *прагнення до прихильності й любові, особистісного зростання, служіння суспільству (відданості іншим) та здоров'я.* Аналізуючи вплив цієї групи на життя людини дослідники визначили їх як життєві цілі, що забезпечують задоволення базових психологічних потреб, а також духовний розвиток і психічне благополуччя (психічне здоров'я) індивіда.

До групи зовнішніх життєвих прагнень, Е. Дісі та Р. Раян, включають фізичну привабливість (зовнішність), соціальне визнання (популярність, слава), матеріальне або фінансове благополуччя [8].

Поділяючи позицію авторів, ми вважаємо, що зовнішні життєві прагнення, з одного боку, виступають *засобами досягнення* зовнішніх цілей (по відношенню до особистісного Я), з іншого – виступають у якості *зовнішніх орієнтирів якості життя та умов життєвого благополуччя* (за умови досягнення цих зовніш-

ніх атрибутів «життя вдалося», у протилежному випадку – «життя є нікчемним, огидним, ганебним», тощо). Саме тому орієнтування на досягнення та реалізацію зовнішніх життєвих прагнень ніколи не задовольняє індивіда, тому що оцінка цих зовнішніх атрибутів залежить:

1) від порівнявання «того що маю я» та «того, що мають інші», при цьому завжди знайдеться хтось, хто має кращий статок, кращу зовнішність та є більш відомою, більш популярною людиною;

2) від реакцій інших людей, але завжди знайдеться той, хто знайде недоліки та буде знецінювати реалізовані досягнення;

3) від власного незадоволення рівнем досягнутого.

Такий життєвий шлях, коли суб'єкт завжди відчуває «нестачу» («мінуси», «дефіцити») зовнішніх атрибутів благополуччя у своєму житті, перетворює його життя на нескінчену гонку за примарним щастям, виснажує його та *виступає перешкодою особистісного зростання і духовного розвитку*.

Висновки: ми припускаємо, що розглянуті **особливості внутрішньої каузальної орієнтації** (самодетермінації, саморегуляції) виступають тими факторами, які:

– у випадку субклінічних варіантів харчових розла-

дів можуть перешкоджати розвитку дезадаптивних варіантів трансформації суб'єктивної картини життєвого шляху особистості (тобто перешкоджати подальшому розвитку розладів ХП та їх переходу в клінічні форми);

– у випадку клінічних варіантів харчових розладів особливості внутрішньої каузальної орієнтації виступають у якості предикторів нормалізації ХП, тобто факторів, що сприяють трансформації дезадаптивних варіантів суб'єктивної картини життєвого шляху особистості в адаптивний.

Поряд із цим **зовнішній локус каузальності** (в комбінації зі зниженням життєстійкості, усвідомленості мотивів і відсутністю смислу життя) на тлі тривалого перебування в ситуації особливого (негативного) тілесного досвіду¹ обумовлює дезадаптивний варіант трансформації внутрішньої картини життєдіяльності (суб'єктивний варіант життєвого шляху особистості).

¹ Під ситуацією особливого тілесного досвіду ми розуміємо досвід перебування людини в ситуації «надмірної ваги» (реальної або уявної) на тлі стану хронічної незадоволеності власною вагою (у т.ч. з урахуванням крайніх варіантів патологічного психосоматичного розвитку – розладів харчової поведінки та ожиріння).

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. Журн. – 2010. – № 4(12). – [Э-ресурс]
Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashee i budushchee. Chast 1: Problemy razvitiya teorii / T.O.Gordeeva // Psihologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. Zhurn. – 2010. – № 4(12). – [Online]: <http://psystudy.ru>
2. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана / О.Е. Дергачева // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 103-121.
Dergacheva O.E. Avtonomiya i samodeterminatsiya v psihologii motivatsii: teoriya E. Desi i R. Rayana / O.E. Dergacheva // Sovremennaya psihologiya motivatsii / Pod red. D.A. Leonteva. – M.: Smyisl, 2002. – S. 103-121.
3. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб.: Речь, 2005. – 76 с.
Klimchuk V.A. Trening vnutrenney motivatsii / V.A. Klimchuk. – SPb.: Rech, 2005. – 76 s.
4. Роттенберг В. Анорексия: неправильно ориентированный поиск // Флогистон / В. Роттенберг. – [Э-ресурс]

Rottenberg V. Anoreksiya: neppravilno orientirovannyiy poisk // Flogiston / V. Rottenberg. – [Online]: http://flogiston.ru/self_behav16

5. Тадеева Т.В. Теория самодетерминации Дісі-Раяна і навчальна мотивація / Т.В.Тадеєва // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 215-223.

Tadeeva T.V. Teoriya samodeterminatsiyi Disi-Rayana i navchalna motivatsiya / T.V.Taderva // Naukovi zapiski. Seriya: Pedagogika. – 2012. – № 3. – S. 215-223.

6. Чирков В.И. Связи между здоровьем студентов и их жизненными стремлениями, восприятием родителей и учителей / В.И. Чирков, Э.Л. Диси // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 48–57.

Chirkov V.I. Svyazi mezhdz zdorov'em studentov i ih zhiznennymi stremleniyami, vospriyat'em roditeley i uchiteley / V.I. Chirkov, E.L. Disi // Voprosyi psihologii. – 1999. – № 3. – S. 48–57.

7. Deci E. L Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. – N. Y. : Plenum, 1987. – 287 p.

8. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – P. 68–78.

Shebanova V.I. The application of the theory of self-determination for normalization of eating behavior (as the basis weight normalization)

Abstract. The article substantiates the application of the basic ideas theory of self-determination for normalize eating behavior (as the basis weight normalization) in persons with eating disorders.

Keywords: *self-determination, eating behavior, eating disorders*

Шебанова В.И. Применение теории самодетерминации для нормализации пищевого поведения (как основы нормализации веса)

Аннотация. В статье обосновывается применение основных идей психологической теории самодетерминации для нормализации пищевого поведения (как основы нормализации веса) у лиц с расстройствами пищевого поведения.

Ключевые слова: *самодетерминация, пищевое поведение, расстройства пищевого поведения*

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